

**LA EDUCACION PROPIA Y LA IDENTIDAD INDIGENA ESTUDIANTEL EN  
EL COLEGIO TECNICO AGROPECUARIO INDIGENA CUMBE**

**LUIS CARLOS CUAICAL ALPALA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA  
SANTIAGO DE CALI, 2018**

**LA EDUCACION PROPIA Y LA IDENTIDAD INDIGENA ESTUDIANTEL EN  
EL COLEGIO TECNICO AGROPECUARIO INDIGENA CUMBE**

**LUIS CARLOS CUAICAL ALPALA**

**Trabajo para optar al título de:  
SOCIÓLOGO**

**Director:  
LUIS CARLOS CASTILLO GÓMEZ  
Doctor en sociología**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA ACADÉMICO DE SOCIOLOGÍA  
SANTIAGO DE CALI, 2018**

## DEDICATORIA

*Dedicado a la memoria de todos los mayores, hombres y mujeres indígenas, que han trabajado por la búsqueda de un buen vivir para las comunidades originarias. A mi querida madre Luz Marina Alpala y a mi tía Elvia Alpala que al igual que la madre tierra, enseñan día a día a transitar por la espiral de la vida, a mis hermanos Nancy y Jairo Cuaical, y a mi primo Hermes Cuaical, todos ellos porque continuamente me brindan su cariño e incondicional apoyo y a mi padre Luis Giraldo Cuaical cuya memoria, manifiesta en sueños, nos acompaña y guía cada día.*

*A ti estrella de la mañana por invitarme a “escarbar en las cenizas” del fogón de nuestro amado pueblo, reavivar el fuego e infundirlo en otros.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi familia y amigos que me acompañaron incondicionalmente durante mi tránsito por la Universidad del Valle. De manera muy especial a la comunidad del Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe por abrirme las puertas para la realización de la presente monografía, a sus profesores y directivos por su colaboración en la realización de las entrevistas y observaciones; a los mayores, ex cabildantes y comuneros que igualmente con entusiasmo me permitieron a través de su memoria realizar un acercamiento y profundizar en la historia del resguardo del Gran Cumbal, del colegio Cumbe y de la educación propia.

Le extiendo mis agradecimientos a la Universidad del Valle por el apoyo brindado durante mi formación académica y profesional, en general a los profesores del programa de sociología con quienes tuve el gusto de compartir, en especial a las profesoras Sandra patricia Martínez y María Eugenia Ibarra quienes me asesoraron en el proceso previo y también posterior a la formulación del problema de investigación. De forma especial al profesor Luis Carlos Castillo, director de mi trabajo de grado, sus múltiples observaciones, realizadas de forma muy atenta, hicieron posible la finalización de la presente monografía.

## **Tabla de contenido**

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo primero: la teoría y la metodología</b> .....	10
1. Referentes .....	11
2. Estado de la cuestión .....	15
3. Estrategia metodológica .....	19
 <b>Capítulo segundo: aspectos históricos y sociodemográficos del Resguardo Indígena de Cumbal</b> .....	23
1. Origen mítico: el territorio de los pastos y la comunidad pasto de Cumbal. ....	24
2. Referencias históricas del pueblo de los pastos, época precolombina. ....	28
3. Periodo colonial y republicano .....	30
4. El resguardo indígena en la Colonia .....	31
5. El resguardo indígena en la República .....	34
6. Resguardo indígena de Cumbal .....	36
7. La recuperación del territorio en la comunidad pasto de Cumbal.....	38
8. El Cabildo .....	40
9. La recuperación de la Madre Tierra en el Resguardo del Gran Cumbal. ....	43
 <b>Capítulo tercero: una apuesta a la educación propia, experiencia del Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe</b> .....	55
1. Educación para indígenas en el contexto colombiano: Iglesia y Estado en el proyecto de asimilación del indígena.....	55
2. Puesta en marcha de la Ley 89 de 1890.....	58
3. Hacia la recuperación de la educación.....	61
4. Recuperando la educación: la memoria de los abuelos .....	64
5. Comunidades indígenas pioneras en el ejercicio de la educación indígena .....	73

6. Constitución de 1991 .....	74
7. Etnoeducación y educación propia .....	78
8. La educación propia en el contexto del pueblo de los pastos .....	83

**Capítulo cuarto: experiencia de la educación propia en el Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe del Resguardo Indígena de Cumbal.....87**

1. Antecedentes históricos: lo colectivo sobre lo individual, acuerdos y desacuerdos sobre el uso de la tierra en la hacienda Guamialamag. ....	87
2. Descripción del espacio etnográfico, el actual “Colegio Cumbe”, simbolismo en su infraestructura actual. ....	91
3. Primeros pasos hacia un modelo de educación propia. ....	99
4. Acercamiento al modelo de educación propio e intercultural del colegio cumbe y su incidencia en la configuración identitaria de los estudiantes. ....	103
5. Los planes curriculares y la educación propia. ....	111
6. La percepción de profesores, estudiantes y directivos sobre la educación propia .....	113
7. Los estudiantes .....	117

**Conclusiones .....121**

## INTRODUCCIÓN

Esta monografía de sociología de la Universidad del Valle se centra en el estudio de la educación propia en el Resguardo Indígena del Gran Cumbal, ubicado en el departamento de Nariño, municipio de Cumbal. Se indaga sobre la incidencia que ha tenido la implementación del modelo de educación propia en los procesos de configuración identitaria de un grupo de estudiantes indígenas pasto de los grados décimo y undécimo de bachillerato, en una institución educativa rural de dicho resguardo denominada: “Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe.”

De allí se desprenden las siguientes preguntas preliminares: ¿Qué concepción de la identidad indígena Pasto se está transmitiendo desde la educación propia? ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes y la comunidad sobre la implementación de la educación propia en el establecimiento educativo tomado para este ejercicio? ¿En qué forma o de qué manera es recibida la educación propia por la comunidad? ¿A qué tipo de necesidades de la comunidad responde la implementación de la educación propia? ¿Qué actores intervienen en la construcción de los programas de educación propia? y finalmente ¿Qué tipo de conflictos supone su implementación en el resguardo?

La pregunta central que guía esta exploración es, entonces, la siguiente: ¿Qué incidencia ha tenido la implementación de la educación propia en los procesos de configuración identitaria de los estudiantes indígenas pasto del “Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe” del Resguardo Indígena del Gran Cumbal?

Para el abordaje de la pregunta central, se establecieron como objetivos específicos: 1. Identificar la concepción de identidad indígena pasto que se pretende transmitir desde el modelo de educación propia aplicado en este contexto; 2. Describir la recepción que ha tenido la educación propia entre los jóvenes del último curso de bachillerato; 3. Identificar las tensiones que la educación propia aplicada en este establecimiento educativo ha generado entre los integrantes del Resguardo Indígena del Gran Cumbal.

La investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque etnográfico. Lo anterior en función de describir la recepción que el modelo educativo ha tenido entre la comunidad educativa de la institución seleccionada. Mediante la observación participante aplicada, se buscó realizar un acercamiento a la forma en la cual se plantea la educación propia y sobre cómo es aplicada en el campo. Las clases, asambleas de padres de familia,

asambleas estudiantiles, y espacios cotidianos en la institución fueron los escenarios fundamentales a observar.

La aplicación de trece entrevistas semiestructuradas permitió un abordaje un tanto más profundo de la educación propia por cuanto las percepciones de autoridades indígenas, maestros y directivos, relacionados de forma íntima con la historia del colegio cumbe, permitieron captar la incidencia que la educación propia ha tendió en el proceso de fortalecimiento de la identidad indígena pasto de los estudiantes, así como de las tensiones existentes entre el modelo educativo propio y el modelo dictado desde el Estado.

Finalmente, esta monografía está compuesta por cuatro capítulos. En el capítulo primero, se presentan los principales referentes teóricos para este trabajo, relacionados con las categorías de: educación propia, identidad y etnicidad. Seguido de un abordaje de cuatro investigaciones relacionadas de forma directa con el problema de la educación propia en Colombia. En el último aparte de éste capítulo, se expone en detalle la estrategia metodológica empleada para enfrentar el problema de investigación.

En el capítulo segundo, se realiza una contextualización sobre los aspectos históricos y sociodemográficos del Resguardo Indígena del Gran Cumbal, se abordan aspectos míticos relacionados con el territorio y la comunidad y se realiza una contextualización histórica de instituciones como: el cabildo y el resguardo, puntales fundamentales que permiten a las comunidades indígenas librar un proceso complejo de recuperación y fortalecimiento de la identidad indígena.

En el capítulo tercero, se aborda el problema de la educación propia tanto en el contexto colombiano como en el contexto del Colegio Cumbe. Se realiza un acercamiento, en el contexto histórico nacional, sobre el papel de la Iglesia y el Estado en el proyecto de asimilación de las comunidades indígenas durante la época colonial y republicana enfatizando en las directrices dictadas desde estas instituciones a favor o en contra del desarrollo de un tipo de educación propia. También se presenta el proceso mediante el cual la educación propia se establece y propone como un tipo de educación desarrollado desde las particularidades y necesidades de las comunidades indígenas. Personajes históricos de estos pueblos como Quintín Lame, en el caso de las actuales comunidades del departamento del Cauca, y Juan Chiles, en el caso particular de la comunidad pasto,



surgen como pioneros en la manifestación de ideas que inspirarían el desarrollo de los actuales planteamientos en educación propia.

En el capítulo cuarto, se realiza una aproximación al problema de la educación propia en el contexto de colegio agropecuario indígena cumbe del resguardo del gran Cumbal. Se realiza una revisión histórica de la recuperación de las tierras en donde actualmente se asienta esta institución educativa, la cual decantó desde ya en tensiones entre el uso de la tierra para fines agropecuarios o fines relacionados con el desarrollo de experiencias educativas afines a los objetivos de la comunidad indígena local. Se desarrolla una descripción del espacio etnográfico del actual colegio cumbe, en la que se describen relaciones entre la actual infraestructura con conceptos fundamentales de la cosmovisión pasto. Posteriormente se realiza el acercamiento al modelo educativo propio e intercultural de esta institución para finalizar con las percepciones de los profesores, estudiantes y directivos sobre el jarcio de la educación propia en el colegio Cumbe. Finalmente, se presentan las conclusiones.

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **LA TEORÍA Y LA METODOLOGÍA**

En el libro *Los Pastos En la danza del espacio, el tiempo y el poder*, de Dumer Mamian, se hace referencia al proceso que las actuales comunidades indígenas pastos, en el departamento de Nariño, vivieron después del año 1980 cuando habrían empezado a denominarse como *pastos*, a pesar de que así no lo hiciesen hasta antes de dicha fecha, reconociéndose hasta el momento a través de nombres singulares y ancestrales como “Cumbales, Pananes, Chilenos, Mayasqueres”, etc. El contexto que enmarcaba esta situación era uno de constante lucha de estas comunidades buscando visibilizarse a través de la lucha por la tierra ante un Estado y una sociedad como la colombiana que no le reconocían. Lo anterior remite al planteamiento de preguntas sobre el surgimiento o la formación de nuevas identidades étnicas en una comunidad como la expuesta y sobre la importancia al respecto de la aplicación de modelos de educación como la educación propia en la construcción de estas identidades.

El modelo de educación estatal dictado en los resguardos indígenas ha sido visto desde las comunidades como una de las formas a través de las cuales se ha intentado históricamente llevar a cabo un proceso de aculturación de los pueblos indígenas, desconocimiento de su cosmovisión, sus costumbres y su lengua. Como reacción a lo anterior, como forma de resistencia y búsqueda de autonomía, estas mismas comunidades se han propuesto programas de educación propia, una educación como lo expone Albeiro Gutiérrez Penagos (2007) que surge desde las comunidades indígenas quienes además la construyen, la orientan y la asumen como una actividad colectiva, una educación que se propone acorde con las necesidades de la comunidad, que no plantea bipolaridades malsanas con lo externo y que pretende recuperar o preservar “lo propio”.

Sumándose a estas iniciativas, el resguardo indígena del Gran Cumbal, del pueblo pasto, localizado en el departamento de Nariño (Colombia), municipio de Cumbal, viene implementando estrategias de educación propia que buscan contribuir con el fortalecimiento y rescate cultural de elementos “propios” de su comunidad y por tanto de su identidad como pueblo Pasto.

## **1. Referentes teóricos**

El problema de la identidad es trabajado por Gilberto Giménez (1997) desde una teoría de la cultura y desde una teoría de los actores sociales. La identidad es tomada desde la idea de distinguibilidad para las personas. Dice el autor que la identidad es la posibilidad de distinguirse de los demás y que debe ser reconocida por otros sujetos en contextos de interacción, a diferencia de las cosas que pueden ser distinguidas, definidas, nombradas solamente a partir de rasgos observables y desde el punto de vista de un observador externo. El autor señala que las personas no solo tienen una identidad numérica similar a la de las cosas, sino que tienen una identidad cualitativa que “se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Giménez, 1997:9-27). Por lo tanto, toda identidad individual o colectiva requiere “la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (Pág. 11). En Manuel Castells (2000), el elemento de distinción es un atributo cultural o un conjunto de atributos culturales a los cuales se les da una prioridad sobre el resto de fuentes de sentido de un sujeto. Al igual que Stuart Hall en Restrepo (2004) y Manuel Castells (2000) hacen referencia a que en un individuo determinado o un actor colectivo, puede existir una diversidad de identidades que pueden llevar a situaciones de tensiones y contradicciones tanto en las representaciones de los sujetos como en las acciones sociales.

Castells (2000) diferencia a las identidades de los roles de los sujetos, aquéllos, dice, son las funciones que un sujeto realiza en un contexto como por ejemplo: ser trabajadora, madre, vecina, sindicalista etc. Para este autor, las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por estos mismos serían construidas mediante procesos de individuación. No obstante, añade que cuando un rol da sentido al actor podría este llegar a formar parte de la identidad del sujeto y señala que lo importante en el estudio de las identidades radica en responder desde qué, por quién y para qué se construyen dichas identidades.

Castells propone una distinción de tres formas y orígenes de la construcción de la identidad entendiendo que la construcción social de la identidad tiene lugar en un contexto marcado por relaciones de poder. Hace referencia primero a la identidad legitimadora, que es introducida por instituciones dominantes de la sociedad para

extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Segundo la identidad de resistencia que, al contrario de la primera, parte desde aquellos actores que se encuentran en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación. De tal forma que surge como una estrategia de resistencia y supervivencia “basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad”. Por último, está la identidad proyecto que se expresa cuando “los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su oposición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (Castells 2000:30). Estos tres tipos de identidad, a juicio del autor, pueden desarrollarse de forma secuencial puesto que una identidad que inicia como resistencia puede abrir paso a una identidad de tipo proyecto la cual a su vez al paso del tiempo puede convertirse en dominante en las instituciones de la sociedad con lo cual pasaría a ser una identidad legitimadora.

En el libro de Eduardo Restrepo *Teorías contemporáneas de la etnicidad* Stuart Hall y Michael Foucault se expone que Stuart Hall, otro de los autores que trabaja el concepto de identidad, lo entiende como algo que no se puede asumir simplemente como aquello que un sujeto tiene definido por un lugar o un contexto específico, sino que es necesario analizar los procesos de subjetivación que llevarían a los sujetos a asumir o confrontar las locaciones de dichos contextos. Algo importante propuesto por Stuart Hall hace referencia a que se evita asumir a la identidad como una posición fija y naturalizada sin tampoco considerar que en consecuencia sea algo relativo y volátil y subsumida a la voluntad del individuo. De tal modo, que las identidades no serían fijas, pero tampoco serían algo que los sujetos pudiesen escoger libremente.

Desde Stuart Hall, en Restrepo (2004), se habla de identidades que “nunca están cerradas o finiquitadas que siempre se encuentran abiertas y en proceso de transformación o articulación” (Pág. 58), también de identidades que “se superponen o contrastan y oponen entre ellas, no se trataría por tanto, de identidades singulares y unificadas, sino que son múltiplemente construidas a lo largo de diferentes y a menudo yuxtapuestos antagonismos, discursos, prácticas y posiciones” (Pág. 59). Por lo tanto, dice el autor, no son totalidades puras o encerradas, sino que están abiertas, expuestas y definidas por contradictorias intercepciones. De acuerdo con lo anterior, los individuos pueden portar al mismo tiempo múltiples y contradictorias identidades. Finalmente, se hace referencia a que las identidades son producidas histórica y discursivamente a través

de relaciones de poder, sin garantías esencialistas, es decir, no concibiéndolas como una esencia, sino como algo inmerso dentro de un contexto histórico y no fuera de este.

Sobre la etnicidad, de acuerdo con Wade (2000) La palabra etnicidad comienza en el círculo académico y data de la segunda guerra mundial, el autor señala que el termino étnico es aún más antiguo que la palabra etnicidad, procede de la palabra griega ethons, que significa pueblo o nación, el termino fue utilizado, en el inglés, para referirse a grupos barbaros o paganos, hasta el siglo XIX. En la actualidad se ha utilizado “para referirse a grupos de gente considerados como minorías dentro de sus naciones estado” Wade (2000:23), raza e etnicidad son dos términos distintos, el primero refiere a las diferencias fenotípicas de un individuo o grupo de individuos, el segundo se refiere a las diferencias culturales.

En este sentido para Wade (2000) la etnicidad trata de las diferencias culturales que tienden a utilizar un lenguaje de lugar, de localización, “la gente utiliza la localización para hablar sobre la diferencia o similitud de origen” (Wade, 2000:9). Lo anterior no sin antes expresar que los individuos más que tener una identidad étnica única e inequívoca pueden tener múltiples identidades según con quienes interactúen y en qué contexto lo hagan. Explica además que la etnicidad y la categorización étnica son parte, como la raza, de una historia particular, por esto ver a la etnicidad como un lenguaje de geografía cultural no es una definición objetiva final. Este refleja la importancia de las cambiantes geografías para la gente del mundo moderno (Wade, 2000).

Para Stavenhagen (1984) la cuestión étnica es una problemática social y política que puede plantearse en un país cuando un órgano sin importar su tamaño, se relaciona con otros grupos semejantes y con el Estado en función de sus características étnicas reales o supuestas. Estas características étnicas son “elementos raciales, culturales, lingüísticos, religiosos o nacionales que, ya sea en conjunto o aisladamente, dan identidad al grupo y lo distinguen de los demás; y cuando tales grupos tienen la capacidad o simplemente el potencial, de organizarse políticamente para la defensa de sus intereses étnicos” (Stavenhagen, 1984:135)

Desde la teoría de la modernización dice Stavenhagen (1984) han imperado modelos europeos para los países “subdesarrollados” que alcanzarían a través de dicho módelo el desarrollo. Explica entonces que se ha entablado una relación entre los factores raciales y étnicos con la incivilización, el atraso económico y el sub desarrollo, cuando

dichos factores no correspondían a un tipo europeo, por ejemplo: la raza blanca, la democracia liberal y la religión cristiana. Desde la teoría política liberal señala que el individuo está desnudo, por cuanto esta se basa en la relación entre individuos y la sociedad política. Así por ejemplo, desde la política marxista señala que lo que cuenta es el grupo y no el individuo. El nacionalismo además de ser una fuerza revolucionaria puede llegar a ser una fuerza destructiva de los diversos grupos étnicos y culturales, lo anterior conlleva a que un grupo étnico dominante pueda absorber, a través de un proceso de homogenización, a las minorías étnicas.

El anterior proceso de homogenización descrito por Stavenhagen (1984) puede ser frenado si se considera lo dicho por Wade (2006) que muestra como en la actualidad se ha llevado a cabo una serie de reformas constitucionales en los países latinoamericanos, que abrieron las puertas a: el reconocimiento del carácter multicultural de la nación y de la naturaleza colectiva distintiva de los pueblos indígenas; reconocimiento de la ley tradicional; reconocimiento de los derechos a la propiedad colectiva; estatus oficial para las lenguas indígenas en las comunidades indígenas y establecimiento de la educación bilingüe.

Sobre el concepto de identidad étnica, dice Miguel Alberto Bartolomé, que dicha identidad es “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Bartolomé, 2006:72). La identidad étnica, según el autor, se diferencia de la etnicidad por cuanto esta es la expresión de la identidad étnica en acción. Miguel Alberto Bartolomé dice además que el fenómeno de las identidades étnicas puede entenderse de dos formas que no necesariamente son excluyentes: la primera, en la que este es el resultado de la modernidad o de la globalización en un sentido de defensa de los grupos étnicos; la segunda, en que puede entenderse como un fenómeno “natural” en el sentido de que este fenómeno no es exclusivamente moderno, sino que se ha manifestado en contextos y temporalidades anteriores.

Con respecto a la educación propia, Rappaport (2005) expresa, en referencia al ejercicio educativo desarrollado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en el Departamento del Cauca, que más que un escenario en el que se construye una política

educativa; se caracteriza por asemejarse a un laboratorio social controlado por indígenas, en el cual las relaciones interculturales se redefinen desde un punto de vista nativo, enmarcadas por un proceso de revitalización cultural y producción identitaria. Benjamín Dindicué, en CRIC (2010), uno de los principales promotores de la educación en el norte del Departamento del Cauca, expresa, de forma similar, que la educación propia refiere a un tipo de educación que parte desde los criterios de la cosmovisión indígena, que a su vez es una herramienta para educar a las personas del presente y del futuro con un criterio cultural, político, social y económico desde donde se pudiese asegurar la pervivencia de los pueblos.

Desde la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONCEPI (2013), se expresa que a través de la educación propia se busca promover una relación comunicativa y crítica entre seres humanos y grupos culturales diferenciados, buscando extender esa relación hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas.

A partir de lo anterior, en la actualidad, la educación propia se expresa como un proceso de oposición a la educación de tipo formal propuesta por el Estado (Houghton, 1996), se desarrolla como un modelo alternativo de educación en favor de la protección cultural de las minorías étnicas las cuales, como lo expresa Ágreda (2007), podrían formular y desarrollar propuestas educativas considerando en especial sus particularidades culturales. Así, la educación propia resulta ser una construcción socio histórica, en este contexto, del movimiento indígena colombiano, la cual forma parte de un complejo proceso que busca rescatar y afianzar la identidad étnica de las comunidades indígenas.

## **2. Estado de la cuestión**

Miramay y Chaves (2012) en su trabajo de grado *La educación propia y la experiencia educativa del CRIC de 1970 – 1991: experiencia zona norte del Cauca* exponen que la educación propia en las comunidades indígenas de Colombia hace referencia a un fenómeno estrechamente ligado a los procesos políticos y organizativos, que se dieron durante los años setentas, ochentas y noventas del siglo XX en el país. Estos procesos permitieron la resignificación de cuestiones políticas, territoriales y educativas para los pueblos indígenas de Colombia. Lo anterior concuerda con lo manifestado en el documento elaborado por el CRIC (2004) titulado: *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia programa de educación bilingüe e*

*intercultural*, en el que se le reconoce un papel fundamental a la educación en el proceso de las luchas políticas del movimiento indígena: “En el –CRIC-, en cambio, hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (Pag.21).

La experiencia educativa propia expuesta en el trabajo de Miramay y Chaves (2012) hace referencia a un trabajo investigativo desde un enfoque histórico que busca observar la relación entre el desarrollo de la educación propia y los procesos políticos y organizativos de las comunidades indígenas del país, en este caso, más específicamente, del CRIC. En dicho trabajo, se explica que la educación propia permitió redireccionar las luchas, los procesos y las demandas vislumbradas desde el siglo XX tales como el respeto por el territorio y la autonomía (Miramay y Chaves, 2012). Lo anterior, relacionado con el fortalecimiento de la identidad indígena, tema sobre el cual no se trabaja a fondo con respecto a un análisis sobre los resultados que la educación propia está obteniendo en cuanto a la formación de una identidad indígena en específico.

Artículos de investigación como la *Enseñanza multi/intercultural, de ciencias naturales en la escuela indígena en el trapezio amazónico*, de Rojas–Gil y Bonilla (2014), y *De la educación propia hacia una pedagogía de la afirmación cultural*, de Constan y Arias (2014), hacen referencia, al igual que el anterior trabajo, a experiencias de educación propia que buscan ser de tipo transversal e intercultural. De esto puede entenderse que, al parecer, una de las preocupaciones en la investigación de experiencias educativas propias se centra en la búsqueda de desarrollo de modelos que no se limiten a ser entendidos como una o varias asignaturas más de las instituciones educativas, sino como algo que cubra todos los momentos de vida de los sujetos de las comunidades y que además no implique la producción de conflictos entre la enseñanza de contenidos propios y de los contenidos de la educación occidental; aquí se presentan discusiones sobre cómo integrar la ciencia indígena y occidental en los proyectos educativos pedagógicos alternativos.

Uno de los trabajos que quizá se aproxima en mayor medida en la exploración sobre investigación acerca de los programas de educación propia y su influencia en el desarrollo de identidad indígena es el de Aimer (2009) titulado: *Escolaridad e identidad indígena en jóvenes Nasa*, en el que se propone una exploración para comprender las condiciones educativas previas con las cuales ingresan los jóvenes indígenas Nasa a la educación superior. Se indagan y caracterizan, por tanto, aspectos



de la educación formal de tipo occidental o propio brindada en las comunidades de origen de dichos estudiantes. La exploración es tomada desde una perspectiva de la psicología cultural, y no toma como objeto de estudio solamente a los programas de educación propia, sino a toda la educación en general impartida en las comunidades. Sus objetivos se centran en comprender los procesos escolares, la identidad indígena y fundamentalmente la orientación vocacional entre los jóvenes Nasa del norte del Departamento del Cauca.

Además de los anteriores, el texto *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia programa de educación bilingüe e intercultural* presenta una reseña de las primeras experiencias de escuelas comunitarias en el Cauca, escuelas que se situaban en lugares “críticos” con respecto a pérdida del idioma, presencia de terraje y en donde existían o se desarrollaban avances organizativos de las comunidades. Es de esta manera como se presenta la relación entre la actividad educativa del -CRIC- mediante la implementación de estas escuelas y las luchas políticas libradas en la región.

De acuerdo con el texto, las instituciones educativas buscaban cumplir con el objetivo de contextualizar la educación desde la cotidianidad, implementar una educación para “defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente” (Pág. 42). Expone además que la cosmovisión de los pueblos se convirtió en este proceso, en el eje principal de la identidad indígena y en la fuente básica de la educación propia, por lo que esta última es vista como uno de los pilares de la autonomía de los pueblos indígenas. De esta manera, se intenta contribuir a la comprensión del porqué el movimiento indígena caucano optó por asumir la educación en su territorio, realizando una recopilación de la historia del movimiento y de la implementación de la educación propia hasta la actualidad con la implementación del programa de educación bilingüe e intercultural “PEBI” más allá de realizar un análisis de los resultados de estas experiencias en la población.

En el artículo titulado: “El derecho a la identidad educativa de los grupos étnicos” se reflexiona en torno al papel que la educación propia cumple como el derecho de los integrantes de grupos étnicos a recibir una “la salud y una educación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Pág. 39). En este sentido, se reseñan los efectos nocivos de la conquista en América y por consiguiente la imposición de una nueva

cultura en los pueblos originarios, el modelo de educación implementado actualmente por el Estado, se afirma, no ha contribuido al fortalecimiento organizativo y cultural de las comunidades y tampoco habría contribuido a “la aplicación del conocimiento ancestral implicando más bien aculturación, pérdida de pertenencia e identidad, desconocimiento de la historia local y rupturas sociales” (Pág. 40).

En este artículo se reseña que la lucha por “el derecho a la identidad indígena” en Colombia se reinicia en el año 1982, con la creación de la organización Nacional Indígena de Colombia ONIC en el marco del Primer Congreso Indígena Nacional, realizado en Lomas de Ilarco, Tolima. Se presentan además algunos de los avances en educación propia dados por parte de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la educación para los Pueblos Indígenas –CONCEPI-.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede hacerse referencia a que se trata de un artículo con reflexiones en forma un tanto introductorias sobre la educación y la identidad indígena, no trabaja a fondo la experiencia educativa mencionada, realiza sí ciertas referencias al modelo educativo propio implantado en las comunidades indígenas del Departamento de Caldas, pero el objeto general del artículo es dar a conocer la importancia de la educación propia para los pueblos indígenas en la medida en que a través de esta se busca fortalecer la identidad de ser indígenas. Más allá de ser una educación fundada en el campo “científico, técnico didáctico o disciplinar, se busca que se incluyan la transmisión de saberes ancestrales con el acompañamiento de la comunidad y a través de pedagogía, con un constante ejercicio de reflexión que guíen el camino hacia la educación pertinente para fortalecer los elementos de identidad como pueblos culturalmente distintos” (Pág. 39).

A partir de lo anterior, desde Miramay y Chaves (2012), Y CRIC (2010), puede expresarse que la educación propia, en las comunidades indígenas de Colombia, está ligada de forma estrecha a los procesos políticos y organizativos presentados en el país desde la época de los años setentas hasta los años noventa del siglo XX, es así como en CRIC (2004) el ejercicio de la experiencia del programa de educación bilingüe e intercultural a cargo del CRIC desde los años setenta expresa de forma aún más clara esta relación. De acuerdo con Miramay y Chaves (2012), éste tipo de procesos ha permitido la resignificación de los pueblos indígenas en el país desde cuestiones políticas, territoriales y educativas.

En los trabajos de: Gil-Rojas y Bonilla (2014), y Constan y Arias (2014), se hace notable la preocupación de los autores por observar como la educación propia, aplicada en diferentes experiencias en el país, se diferencia de la educación de tipo estatal al intentar ser transversal e intercultural. Se refiere entonces a una educación que no se limita al aula de clases y que además intenta armonizar los contenidos de la educación propia con los contenidos de la educación dictada desde el Estado. Suarez (2010) reflexiona entorno a los efectos nocivos de los procesos de conquista y colonia para los pueblos indígenas, procesos que implicaron la imposición de nuevos modelos educativos que lesionaron de forma irreparable a las culturas andinas, señalando además como las políticas estatales no han contribuido con el fortalecimiento organizativo y cultural de estos pueblos.

### **3. Estrategia metodológica**

En cuanto a los antecedentes que motivaron la realización del siguiente ejercicio de investigación pueden mencionarse los siguientes aspectos personales y sociales. En una primera instancia, refieren a mi origen como un miembro más de la comunidad del pueblo de los pastos, comunidad en la que se realizó la investigación. Al igual que otros miembros de mi pueblo, me interesa comprender los procesos de surgimiento y fortalecimiento de la comunidad indígena pasto en la región. Mi interés también se debe a mi experiencia como un sujeto que recibió una formación escolar en una institución educativa urbana en la que el componente indígena de la educación para mi caso fue muy precario y por tanto se me imposibilitó el acceso a un cierto conocimiento relacionado con la historia y cosmovisión de mi comunidad, lo anterior me llevó a pensar en cómo se desarrollan y aplican los modelos de educación propia existentes en algunos de los colegios rurales de mi resguardo, y por consiguiente qué tan diferentes resultan estas experiencias y qué peso tienen sobre la formación identitaria de los estudiantes.

En un ámbito más académico, los antecedentes se remontan al contacto con la literatura sobre historia del pueblo de los pastos; en este sentido, sobre los procesos de reetnización que mi comunidad ha tenido, claro está, después de haber pasado igualmente por un proceso en el que esta misma se transformó abruptamente desde la llegada de los primeros europeos.

Sobre los procedimientos metodológicos adoptados, puede decirse, en primera medida, que para el desarrollo de esta investigación se optó por un enfoque cualitativo. En el proceso de recolección y tratamiento de la información se utilizaron las técnicas de análisis documental, por cuanto se revisó bibliografía sobre investigaciones de tipo arqueológico, histórico, etnográfico que giraran entorno a la comunidad pasto y la educación propia. No se pudo acceder a relatorías o actas en las que se expresaran las discusiones que en sus inicios la implementación de la educación propia debió de generar en la comunidad, al parecer, muchas de las discusiones no se registraron o los documentos que las contenían no se conservaron hasta la actualidad, se accedió, sí, a cartillas y revistas que contenían información valiosa sobre el modelo de educación propia e intercultural desarrollado en el colegio “Cumbe” además de los planes de estudio de las asignaturas que se dictan a los grados décimo y undécimo.

Se utilizaron además técnicas de tipo etnográfico. El lugar seleccionado para la realización de la investigación etnográfica hace referencia al Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe, del Resguardo de Cumbal. La toma de esta decisión se vio motivada en primera medida por la posibilidad de acceso al lugar, esto por cuanto ya se habían hecho acercamientos con anterioridad en esta institución, además de que mi condición como miembro de la comunidad indígena me facilitó en cierta medida el acceso al lugar. Para este ejercicio, el aula de clases se consideró desde un inicio como el espacio principal para la observación etnográfica, puesto que allí es en donde se desarrolla gran parte de las actividades de tipo académico y en el cual además se podía presentar una mayor frecuencia en la interacción entre los sujetos a observar; es decir, estudiantes y profesores. En este sentido, los sujetos etnográficos tomados en cuenta son los estudiantes de los grados diez y once del Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe, y sus respectivos profesores; es decir, aquellos que dictan clases en estos espacios y que por tanto crean un contexto de mayor interacción con los estudiantes.

También, en lo que comprende a espacios y momentos de observación, se consideró pertinente tener en cuenta espacios por fuera del aula de clases, en este sentido, espacios y momentos que comprendieran: recreos, cambios de clase, y prácticas agrícolas además de eventos excepcionales que puedan presentarse en la institución como son las asambleas generales, actos culturales, entre otros. Las observaciones se realizaron en tres periodos de forma intermitente: febrero- 2016, febrero – 2017 y Junio – 2017.

En cuanto a las formas de recolección de datos, se recurrió fundamentalmente a la realización de entrevistas semiestructuradas a profesores de la institución y mayores de la comunidad, antes de esto, los primeros acercamientos se llevaron a cabo con algunos de los profesores a través de conversaciones de tipo informal que se establecieron con el pretexto de familiarizarme con la institución, aprovechando los espacios de descanso de los docentes o en eventos culturales que durante mi estancia en el campo fueron muy frecuentes como el día de la madre, asambleas de padres de familias, y día del profesor. también se realizó observación de tipo no participante en las aulas de los grados 10 y 11 del colegio mencionado, esta actividad se llevó a cabo con el fin de observar cómo se orienta la educación propia e intercultural por parte de los profesores en sus respectivas cátedras, para esta actividad se establecieron algunos criterios: por ejemplo, se priorizaron las clases denominadas “pecuaria”, “agrícola”, “filosofía” y “ciencias sociales”, en las que se consideró que podría existir una mayor interacción con los componentes tanto de la educación propia como de la convencional. Además de lo anterior, se llevaron a cabo conversaciones informales tanto en grupos como de forma individual con los estudiantes con quienes durante el proceso de etnografía no fue posible concretar un espacio que permitiera el desarrollo de entrevistas grupales.

Las observaciones se realizaron en los meses de febrero – marzo de 2016 y junio-agosto de 2017. Se aplicaron cinco entrevistas a mayores del Resguardo Indígena de Cumbal, todos ellos, figuras de las corporaciones de los cabildos de: 1991, 1992, 1993 y 1994 relacionadas directamente con las recuperaciones de la finca Guamialamag iniciada en 1991, lugar donde en la actualidad se asienta el colegio Cumbe, y que posteriormente participaron en el proceso de creación de esta institución educativa. Sus aportes fueron fundamentales para reconstrucción de los hechos históricos relacionados con la educación propia y el proceso de recuperaciones, que desembocaría en un proceso complejo de búsqueda y fortalecimiento de la identidad indígena pasto. También se aplicaron seis entrevistas a docentes y directivos del “Colegio Cumbe”, de los cuales cuatro de ellos son profesores que participaron de forma activa en el proceso de creación e inicio de labores académicas en esta institución educativa y los dos restantes son profesores que al momento de la entrevista llevaban más de un año en el ejercicio de la docencia en la misma institución. Con respecto a los docentes, todos, a excepción de uno, son indígenas pertenecientes a la comunidad del Resguardo de Cumbal.

Adicional a lo anterior se realizaron dos entrevistas a comuneros del Resguardo, la primera con el objeto de profundizar en el campo de la cosmovisión pasto. Y la segunda fue realizada a una profesora indígena de uno de los colegios del casco urbano la cual aportó con sus percepciones (desde afuera) sobre la educación propia aplicada en el Colegio Cumbe.

Realizar el ejercicio de etnografía en mi propia comunidad, ha implicado por un lado algunos retos y por otro el hecho de que por mi condición de natural del resguardo se me otorgué ciertas licencias o facilidades en el contexto del colegio para la realización de la etnografía. Mi condición de comunero me facilitó, por ejemplo, la entrada a la institución educativa, así mismo la interacción con gran mayoría de personas que no vieron inconveniente en hablar y compartir conmigo; sin embargo, mi condición de estudiante, que está observando, resultó ser un factor hasta cierto punto intimidante, que inhibía ciertas conductas de los sujetos cotidianos en su contexto. Esto porque a pesar de los anteriores factores a mi favor, yo seguía siendo un extraño en el salón de clase, no era un estudiante como los demás, algunos me tomaban como un futuro profesor, otros como un investigador que buscaba falencias en el sistema educativo del colegio o problemáticas en el rendimiento académico de los estudiantes. En una conversación informal con una de las estudiantes de grado décimo, dijo que mi presencia en el salón de clase les ponía nerviosos.

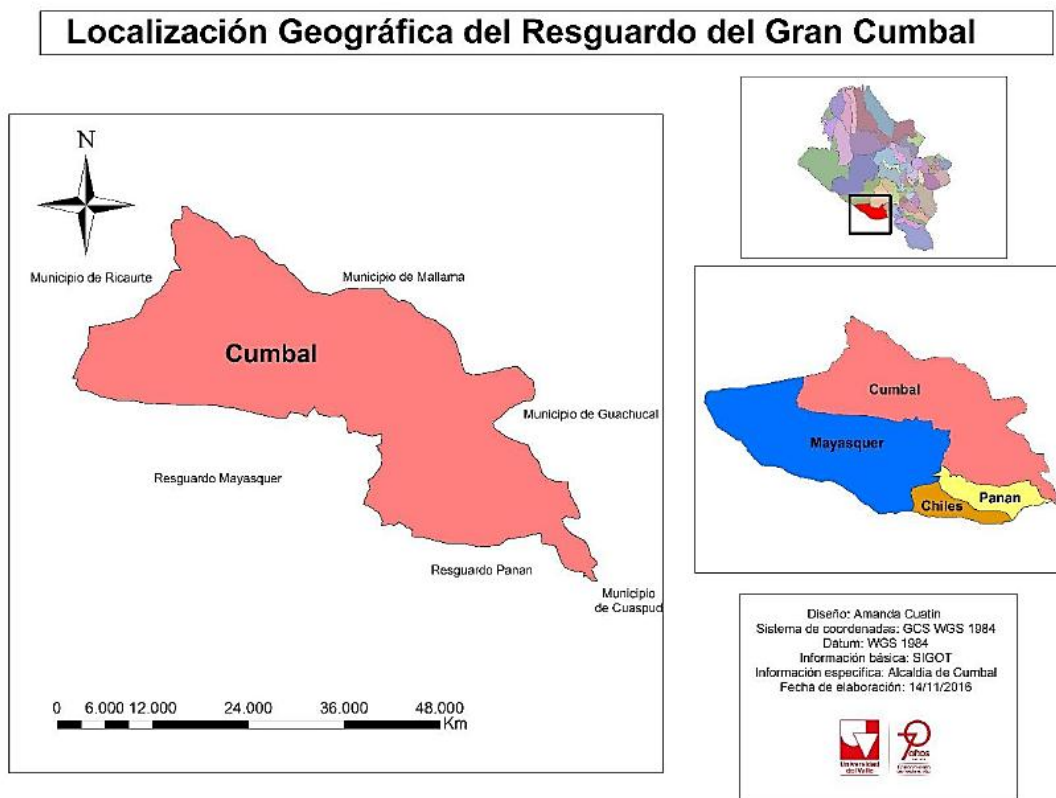
Muchas de estas experiencias se registraron en un diario de campo, los tiempos de observación fueron cortos, en cada una de las clases se optó por dos periodos de quince minutos que se establecieron bien a inicio de la clase, intermedio o final. Fuera de estos periodos de observación se mantuvieron y se establecieron con el criterio de que realizada la observación pudiese luego registrar los hechos en el diario de campo. Se registraron además hechos excepcionales y de importancia con la temática que bien dentro o fuera del aula pudiesen desarrollarse.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### ASPECTOS HISTÓRICOS Y SOCIODEMOGRÁFICOS DEL REGUARDO INDÍGENA DE CUMBAL

La comunidad indígena de Cumbal se asienta en el actual municipio del mismo nombre, está ubicada al Sur del actual Departamento de Nariño, en la frontera con la República del Ecuador. Geográficamente limita: al Norte con los municipios de Guachucal, Mallama y Ricaurte; al Sur con la República de Ecuador; al Oriente con los municipios de Carlosama, y Guachucal y al Occidente con el municipio de Ricaurte y la Provincia del Carchi (República del Ecuador).

**Mapa 1:** localización geográfica municipio de Cumbal – Resguardo Indígena del Gran Cumbal

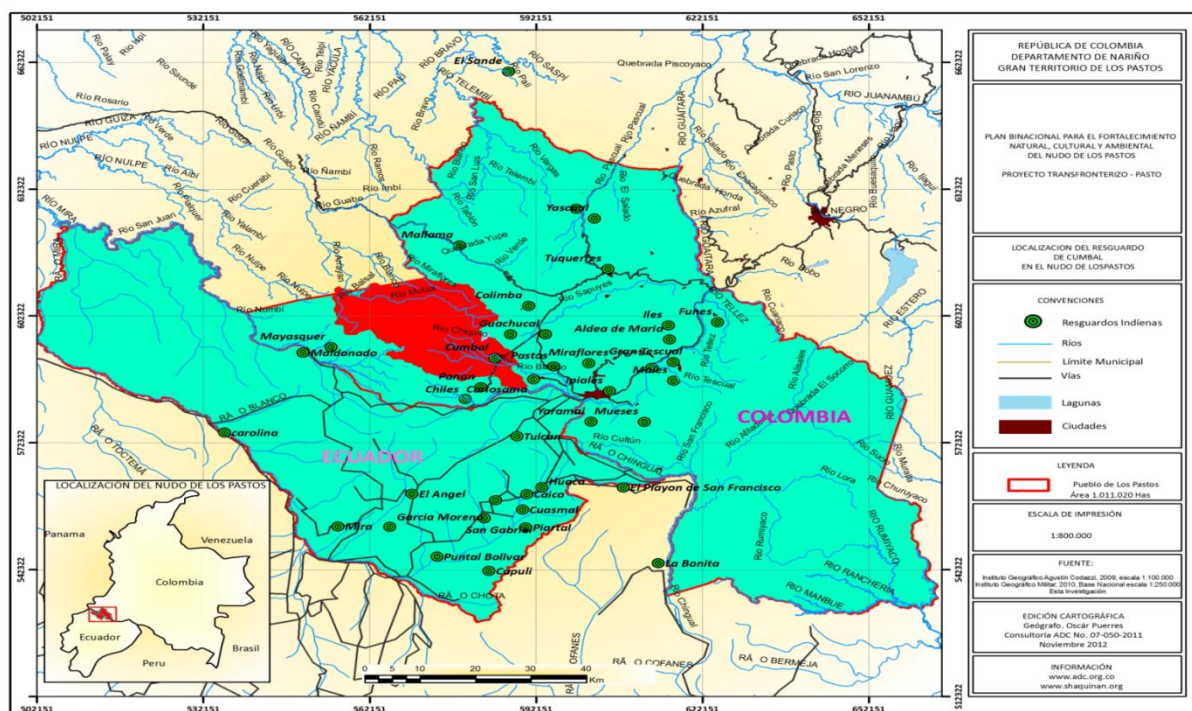


**Fuente:** Amanda Cuatin, 2016.

La altura promedio de municipio es de 3.032 m.s.n.m. y cuenta con una temperatura promedio de 11°C. Como lo señala Guerrero, (1998) la mayor parte del terreno de

Cumbal es montañoso, en el pie de monte oriental de la Cordillera Occidental se abre paso una llanura que hace parte de la altiplanicie de Túquerres e Ipiales. El volcán Nevado de Cumbal, a 4.890 m.s.n.m, y el volcán Chiles son las principales elevaciones geográficas de la zona. En la concepción del pueblo indígena, los dos son considerados Taitas de la comunidad.

**Mapa 2:** localización geográfica territorio del pueblo de los pastos – Resguardo Indígena del Gran Cumbal



**Fuente:** Rediseño de esta investigación, Plan Binacional para el fortalecimiento natural, cultural y ambiental del Nudo de los Pastos, 2012

El Resguardo Indígena de Cumbal es uno de los veintidós resguardos que conforman al actual pueblo indígena de los pastos. Sus antepasados habitaron al igual que sus contemporáneos en lo que hoy es el corredor fronterizo entre Colombia y la República del Ecuador, al sur del Departamento de Nariño y el norte de la Provincia del Carchi. El proceso de colonización española en esta región inició en el año de 1535, fenómeno que significó para estas comunidades cambios en los aspectos sociales, políticos y



económicos, a tal punto que en la actualidad como lo señala Mamián, (2005) los actuales pastos parecen no presentar una cualidad que exprese a simple vista una aparente autenticidad o identidad propia. Las características más visibles de sus ancestros como el vestido y el idioma fueron arrasados en la Conquista y posterior Colonia.

**Mapa 3:** localización geográfica Resguardo Indígena del Gran Cumbal.



**Fuente:** Rediseño de esta investigación, Plan de desarrollo del Resguardo del Gran Cumbal, 1998.

En la década de 1970, el pueblo pasto, como lo expresa Mamián (2005), parece resurgir de las sombras, un pueblo que muchos daban por “extinto” da sus primeras muestras de estar “vivo”, al organizarse y luchar por la recuperación de la madre tierra. “Las Recuperaciones”, como comúnmente se le denomina en la comunidad indígena del resguardo de Cumbal al fenómeno de lucha y defensa de la tierra, constituyen probablemente uno de los fenómenos sociales más trasformadores para esta comunidad en la época reciente, esta comprende un proceso que no solo implicó la recuperación de

la tierra, sino también la recuperación y reconstrucción de la memoria, de la autonomía, de la autoridad y de la identidad como comunidad originaria.

A continuación expondré con mayor detenimiento el desarrollo y las implicaciones de este proceso en el resguardo de Cumbal, lo cual nos servirá para establecer el contexto histórico en el que la comunidad de los pastos de Cumbal desarrolla más adelante, en la década de 1990, su experiencia de educación propia e intercultural en el Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe, que surge en una coyuntura de recuperación del territorio como una iniciativa de apoyo en pro del fortalecimiento y rescate de la identidad indígena pasto y como una alternativa para hacer frete a la educación formal o convencional dictada en las instituciones educativas de la región. Pero antes me remitiré a realizar algunas anotaciones sobre el pueblo de los pastos, tratando de esbozar primero sobre el origen mítico de su territorio y de la comunidad pasto de Cumbal, cuya importancia radica en que estos son los elementos fundamentales en los cuales se apoyan la Ley de Origen y el Derecho Mayor luego entendidos como puntales para las recuperación y para el ejercicio de la educación propia. Luego presentaré algunas referencias históricas sobre los pastos precolombinos.

### **1. Origen mítico: el territorio de los pastos y la comunidad pasto de Cumbal<sup>1</sup>.**

Míticamente, el territorio de los pastos tiene su origen a partir de la danza de las perdices, esta narración es actualmente aceptada a nivel general como el origen u ordenamiento de la totalidad de territorio del pueblo pasto. Como refiere Mamián “entre los pastos, en su memoria y en la vida cotidiana, viven muchas leyendas como saberes que rigen y orientan al mundo y a los hombres” (Mamián, 2004:26). La siguiente narración transcurrió en la zona del actual resguardo de Mallama, a continuación, presento un fragmento de lo que en esencia cuenta el mito.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con narraciones de los pobladores, el nombre Cumbal se desprende de la familia o linaje que gobernó estas tierras antes de la llegada de los españoles, aún falta un documento histórico que lo pruebe en la memoria de los pobladores, aunque puede rastrearse el nombre del Cacique Antonio Cumbe el cual es el único referente que se puede establecer y que Rappaport (2005) señala que probablemente dirigió el resguardo en el siglo XVI. El cronista Cieza de León, en la lista que proporciona sobre de las poblaciones que componían al pueblo de los pastos, nombra a la comunidad “Cumba” para referirse a Cumbal. Cumbe se derivaría de la palabra cumba la cual explica, Efrén Tarapués, hace referencia a la acción de terminar un trabajo o una tarea “cuando uno ya termina de sembrar o hacer la casa, ese día se le dice cumba, la fiesta.”, dice que también es sinónimo de blancura, poderío y de autoridad.

*Dos ancianas sabías, que podían tornarse en perdices, se encontraron a mitad de camino para hacer “la danza del tiempo, el espacio y el poder”. Una era blanca y otra era negra. Una venía del Ecuador, al oriente y arriba, y la otra de Barbacoas, al occidente y abajo. “las ancianas aves” buscaban el centro del espacio y el tiempo para crear o recrear el mundo, el territorio; para decidir sobre el espacio y el tiempo (Mamián, 1996: 21). Pegaron los rostros, cerraron los ojos y comenzaron a hacer su danza simétrica tras arrojar al aire una escupa o flor. Era una apuesta, era un combate. Cuando la flor cayera todo quedaría dispuesto según quedaran dispuestos sus rostros y cabezas. Cayó la flor, y el mundo quedó paralizado, jadeante y... en orden. El mar y las selvas quedaron abajo, hacia Barbacoas, en donde esta las minas de oro y la riqueza de los antiguos Tumaco. Arriba quedó la pobreza, la austeridad y el frío de la cordillera, con sus lagunas, con sus volcanes, con sus frades campos por cultivar. La perdiz negra quedó adentro y abajo, la perdiz blanca quedó arriba y afuera. Así se las puede ver, si una sabe mirar, según afirman los pastos”.* (Rocha, 2010:66).

De acuerdo con Dumer Mamián, el relato expresa que el universo es cambiante. Las perdices son dos poderes duales o dos esencias mitades. “Siempre en oposición hasta el antagonismo, pero siempre buscando el equilibrio, la armonía, la unidad” (Mamián, 1998: 27). La danza entre las perdices es motivo de creación y de ordenamiento. En el mito del origen de los pastos de Cumbal encontramos nuevamente la interacción de dos poderes antagónicos de cuya relación surgen la flora, la fauna y las primeras familias que habitaron el territorio.

Para esta comunidad indígena los primeros pobladores del resguardo surgieron del matrimonio entre el volcán Cumbal y la laguna de la Bolsa. Este segundo mito relata que, al consumarse este matrimonio, el volcán, a la manera de un soplido, expulsó su fuego al tiempo que la laguna de forma similar expulsó su agua, los dos como elementos opuestos que expresan la vida produjeron en el acto un evento cataclístico que amoldó la tierra. “La erupción del volcán cubrió este suelo, en el que ahorita estamos, negro. Entonces es el mito el que habla y al cubrir el suelo negro, lo que antes era el suelo blanco, la arena, el barro se cubre encima del suelo negro y allí aparece la

vida” (Entrevista con Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal, 14 de febrero de 2016).

Inicia entonces el surgimiento de todas las especies conocidas en el resguardo: plantas y animales. Pero además, en el sitio que comprende el medio entre la laguna y el volcán, en donde se encuentra una piedra llamada “Piedra del Guacamullo”, apareció también una vasija de barro que contenía a los primeros hijos de este matrimonio, “Entonces procrean los hijos y en esos hijos hay vienen todos lo que vivimos ahora, hay vienen: los Alpalas, los Tapies, los Cuaical, los Quilismal”<sup>2</sup> (Entrevista con Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal, 14 de febrero de 2016).

Una segunda versión hace referencia al origen de los hombres a partir del matrimonio del volcán Chiles y el volcán Cumbal, el primero representando lo masculino y el segundo lo femenino; el primero el arriba y el segundo el abajo. Fuera de las diferencias entre las dos versiones lo importante está en que los primeros hombres surgen *“de la confluencia, o son la confluencia de los elementos sustanciales que constituyen el arriba y el abajo, el adentro y el afuera, simétricos o asimétricos”* (Mamián, 1996: 45). Esta visión de la dualidad es fundamental dentro de la cosmovisión del pueblo indígena de los pastos. Por ejemplo, para la primera versión que acabamos de observar sobre el origen de los Cumbales, el volcán y la laguna expresan la dualidad, en tanto, el volcán se asocia a lo masculino y la laguna a lo femenino. El volcán representa el fuego, la laguna el agua, los dos como elementos opuestos, pero vitales para la creación de la vida. Desde su ubicación geográfica y altura el volcán representa el arriba y la laguna ubicada al pie de este representa el abajo.

Lo anterior se considera importante por cuanto los mitos, como lo explica Efrén Tarapués, mayor de la comunidad y gran conocedor de la cosmovisión pasto, dan fundamento en las comunidades indígenas por ejemplo a la Ley de Origen, Ley Natural y Derecho Mayor. Así explica Efrén Tarapués a través de la mitología que:

---

<sup>2</sup> No todos los Cumbales, según explica Efrén Tarapués, mayor de la comunidad, provienen de este matrimonio, “según el mito de la Tuta hay vendrían los otros, vendrían hay vuelta los que son: los Puenayán, los Nazate, los Tarapués y otros. Se expresa así una multiplicidad de versiones en los orígenes para las distintas familias de los Cumbales, que en la actualidad se reconocen como miembros de una misma comunidad de los pastos. Por lo anterior, pueden encontrarse otras familias que proviene de mitos diferentes, por ejemplo: los Quenanes, Cuastumales, entre otros, tienen su origen en el mito del “Curipollo” o como es el caso de los Tipas y los Cuaspud que explica Efrén Tarapués tiene su origen en el mito de Chavisnán.

*La Ley de Origen está basada en el agua, en el aire, en el fuego, en los minerales, en los vegetales y en la tierra. Estas llaman esencias primeras, pero nosotros somos producto de agua y fuego, eso es Ley de Origen. Entonces, uno siempre puede preguntar, ¿Quién existió primero: el agua o el fuego? Entonces existen juntos, pero nosotros somos después de existir el fuego y el agua, nosotros somos producto de eso, entonces hay está la Ley de Origen, ahí está el Derecho Mayor. Entonces, cuando dicen que el volcán explotó, que lo que estuvo adentro quedo para afuera, lo que dice el mito de las perdices, entonces hay esta la ley de origen, hay entiende uno que nosotros procedemos de esos milenios de tiempos y que desde hay procede el hombre y que desde ahí procede la vida desde las esencias que están dentro de nuestro cuerpo hasta ahora, entonces sin agua el ser humano y sin agua la madre tierra no puede existir, entonces de ahí se entiende la ley de origen.*

El Derecho Mayor, como podemos observar, está relacionado íntimamente con la Ley de Origen. El Taita explica que es producto del diálogo de los abuelos quienes expresaron que este derecho nace “de la tierra, del cosmos y de la comunidad” este derecho es mayor porque está basado en la Ley de Origen y en la Ley Natural, y la identidad como indígenas pastos, por lo anterior es un derecho que se deriva desde los primeros pobladores del territorio, funciona bajo el argumento de que los antepasados de los pastos habitaron estas tierra mucho antes que otros grupos y que en dicho trayecto de tiempo se creó una relación con el territorio: una relación del hombre con la tierra, y la tierra y el hombre con el cosmos. Es por lo tanto mayor porque es superior o todos los derechos que llegaron a través del proceso de la colonización. Finalmente, su importancia radica en que la recuperación de la tierra o del territorio permite la recuperación de la autoridad, que se entrelaza así mismo con la recuperación del Derecho Mayor. Ley de Origen y Derecho Mayor son postulados sumamente recurrentes y fundamentales en la defensa de la tierra y de la identidad indígena.

## **2. Referencias históricas del pueblo de los pastos, época precolombina.**

Los estudios históricos y arqueológicos muestran que los pastos precolombinos eran “la población más numerosa de aborígenes encontrada por los españoles en la región directamente al norte del control inca”<sup>3</sup> (Rappaport, 1988: 81) y la más avanzada culturalmente en la región del actual departamento de Nariño (Calero, 1991: 41)<sup>4</sup>. Como lo expresa Calero (1991), la mayor parte del territorio de los pastos comprendía zonas altas de clima frío, aunque no obstante debido a las características de un terreno muy accidentado, las poblaciones podían y pueden estar asentadas desde los 1.800 m.s.n.m. hasta a los 3.100 m.s.n.m. Este factor permitió y permite actualmente a sus pobladores el acceso a una relativa variedad de zonas climáticas y ecológicas, en donde los principales productos de cultivo en clima frío, por ejemplo, fueron la papa y la quinua, pero además otros como ocas, ullucos, habas, hortalizas entre otros, los cuales podían ser intercambiados en los guaicos o zonas de clima cálido por productos como: coca, algodón, maní, yuca, frijol, chonta, aves de corral o maíz.

Como se señaló anteriormente, la comunidad de los pastos “*ocupó y ocupa la franja sur de Colombia y norte del Ecuador y que tiene como centro el nudo de huaca o de los pastos*” (Mamián, 1996: 35) sobre esto Groot de Mahecha dice por ejemplo:

*los pastos ocupaban la mayor parte de la región inter andina comprendida entre el tajo del río Chota, en Ecuador, hasta la población de Ancuya en la banda izquierda del río Guáitara, y, hasta la confluencia del río Curiaco en la margen oriental del Guáitara; en sentido este y oeste sus límites los constituían la cimas de las cordilleras, con excepción de una extensión que tenían hacia el oeste por el valle del río Guabo y por las estribaciones del Nevado- Volcán Cumbal* (Groot de Mahecha/ Hoyas 1991: 72-74).

En Calero (1991) puede encontrarse alusión a los trabajos de Alice Francisco y María Victoria Uribe quienes mediante la recopilación y el análisis de restos cerámicos antiguos en la zona de influencia de los pastos establecieron que la región comprendida entre el río Chota y la hoya media del río Guáitara, en Colombia, habían formado una misma región cultural durante los 600 años que precedieron a la invasión española.

---

<sup>3</sup> El dato entregado por Rappaport, refiere a un censo realizado por el visitador Tomas López en 1558, el cual dice que “de la provincia de Pasto, el 55% de las 12.000 familias eran pastos, comparado con el 32% de Quillacingas y el 14% de Abades.” (Romoli 1977-77:29, citado en Rappaport, 1988:81).

<sup>4</sup> En Groot de Mahecha/ hooykaas (1991) se refiere a que con los datos recogidos por Cieza de León puede establecerse que en el altiplano nariñense estaban asentados al momento de la conquista española los pueblos de los Pastos, Quillacingas y los Abades.

Francisco habría establecido a partir de sus hallazgos que entre 1967 y 1968 la existencia de tres estilos cerámicos: el estilo Capulí, y el estilo Piartal-Tuza. Posteriormente, Uribe (1977), pudo sugerir con mayor exactitud los períodos de aparición de los anteriores estilos cerámicos, los cuales denominó complejos cerámicos. Descubrió que los estilos o el complejo Piartal-Tuza se desarrollaron al mismo tiempo que el complejo Capulí, de acuerdo con Uribe, en el siglo XIII D.C., el estilo Piartal evolucionó gradualmente al estilo Tuza (Pasto) de tal manera que la población Tuza-Piartal creció apoderándose del territorio más plano de la meseta de Túquerres- Ipiales y finalmente imponiéndose sobre el grupo Capulí (Uribe, 1977).

Sobre la forma en que estaban organizados los pastos precolombinos existen diferentes hipótesis. Calero (1991) refiere por ejemplo a cacicazgos, de los cuales algunos formaban confederaciones que consistían en un agrupamiento de varias poblaciones bajo un mismo jefe o cacique principal quien ejercía autoridad sobre otros caciques locales. Rappaport (1988), mucho antes que Calero había expresado una organización política de los pastos similar, la autora agrega que en los cacicazgos locales y autónomos, los caciques podían imponer una autoridad basada en una ideología de normas ásperas, generosidad en la distribución de alimentos y la identificación de la casa del jefe con el centro del orden cósmico.

De forma un tanto distinta, Guerrero (1998) alude a los estudios de los historiadores ecuatorianos Piedad y Alfredo Costales, quienes habrían propuesto que las denominaciones y las jerarquías sociales que se deberían de manejar para este caso estarían más asociadas con las formas de la cultura matriz ecuatoriana llamada Quitucara, contrapuestas a las denominaciones y jerarquías que referían a los cacicazgos. Para Guerrero (1998), los pastos constituyeron una sólida confederación en la cual existían señores naturales o señores principales en una infinidad de micro mundos que constituían el Bulu o “nudo de sangre”; es decir, un círculo social unido por el parentesco y por relaciones profundamente fraternales. Cada organización Bulu, tenía como gobernante un “nativo de la tierra” llamado Llactayo o Yactayo, la reunión de todos estos constituía un consejo de Llactayos quienes dirigían a la gran confederación o nación pasto a esto se le denominaba Asan-Bulu o “pueblo unido por la sangre”.

Contrario a las posiciones anteriores, Mamián (1996) no está de acuerdo con considerar que los pastos precolombinos “constituyeron una unidad total centralizada, ni aun como

confederación o liga, ni en las estructuras sociales o políticas” (Mamián, 1996:79). Lo anterior argumentando que, en la actualidad, ni en la mentalidad colectiva, ni en la memoria oral, aparece tal forma de unidad. Para el autor, la unidad sociopolítica general actual de los pastos continúa siendo la comunidad o el cacicazgo autónomo, y dentro de ellas las secciones o parcialidades y las veredas, organizadas de acuerdo con un sistema dual y complementario.

Como puede verse, no se ha podido establecer con claridad cuál fue el tipo de organización que el pueblo de los pastos mantuvo en la época precolombina. Los actuales pastos hoy en día ejercen autoridad en sus comunidades a través de los cabildos indígenas, que, a falta de una forma de gobierno propio, en el camino hacia la reivindicación de sus derechos, adoptaron y apropiaron estas formas que procedían de la tradición colonial española. Hasta el momento, he cubierto de forma ligera el periodo precolombino del contexto histórico de los pastos. Para continuar con nuestro relato y cubrir un poco más a profundidad esta caracterización histórica, me referiré al periodo colonial iniciado con la llegada de los españoles al nuevo mundo.

### **3. Periodo colonial y republicano**

Las primeras noticias sobre el pueblo de los pastos a la llegada de los españoles provienen del cornista Pedro Cieza de león, quien en su obra *Crónica del Perú* realizó descripciones de las poblaciones que encontró a su paso por los andes nariñenses.

*La tierra adentro más hacia el poniente hay gran noticia de mucho poblado y ricas minas y mucha gente, que allega hasta la mar del Sur. También son comarcas con estos, otros pueblos cuyos nombres son Asqual, Mallama, Tucurres, Zapuys, Yles, Gualmatal, Funes, Chapal, Males y Piales, Pupiales, Turca, Cumba. Todos estos pueblos y caciques tenían y tienen por nombre Pastos, y por ellos tomó el nombre la villa de Pasto, que quiere decir población hecha en tierra de pasto. (Cieza de león, 2005: 95).*

Cieza de León refiere a la tecnología y armamento utilizado por los pastos expresando su simpleza y poco desarrollo, sus habitantes son descritos como hombres humildes, de poco ánimo, de “ruines cataduras y pobres gestos” (Pág. 96), e inclusive llega a referirse a su falta de aseo en sus prácticas cotidianas. En relación con el ámbito espiritual, los describe como faltos de creencias, aun así, reconociéndoles la concepción de una vida



después de la muerte “ni se les han visto ídolos, salvo que ellos creen, que después de muertos han de tornar a vivir en otras partes alegres y muy deleitosas para ellos ” (Pág. 96). Sobre su forma de vestir expresa que los materiales más comunes utilizados eran de tipo vegetal como yerbas y cortezas de árboles, pero también el algodón.

*Su traje es, que andan las mujeres vestidas con una manta angosta a manera de costal, con que se cubren de los pechos hasta la rodilla, y otra manta pequeña encima, que viene a caer sobre la larga, y todas las más son hechas de yerbas y de cortezas de árboles, y algunas de algodón. (Pág. 97).*

Como lo han señalado Calero (1991), Groot de Mahecha (1991), Guerrero (1998) y Mamián (2004) las descripciones entregadas por el cronista español que de por si son muy desfavorables para sus gentes, deben considerarse primero como evidencia histórica de la presencia de estas comunidades en el actual Nariño y, segundo se deben retomar como descripciones o testimonios mediados por las visiones y concepciones propias del autor español. A continuación, me referiré con mayor detenimiento en las instituciones del resguardo y de cabildo establecidas en la época colonial y hoy en día apropiadas por las comunidades indígenas de la región.

#### **4. El resguardo indígena en la Colonia**

De acuerdo con Friede (1972) Tierras de resguardo son:

*“Aquellos terrenos que obtuvieron en la Colonia los indios por donación, repartimiento, composición por compra. Su característica esencial era la propiedad colectiva sobre las tierras cuyo derecho ejercía todo el común de los indios, su venta era prohibida desde el siglo XVII. En tierras de resguardo tenía el indio la parcela donde trabajaba para su manutención, sobre ella tenía derecho al usufructo pero no de propiedad.” (Friede, 1972:13).*

El término de Resguardo indígena, explica, refiere: al nombre genérico dado a una comunidad india que vive en tierras de resguardo, este “es la adaptación de la estructura de una tribu semi-feudal sedentaria, a las nuevas condiciones, creadas por la Conquista. Subsiste la tradicional relación de la tribu con la tierra: esta es propiedad común de toda la tribu” (Friede, 1972:13).

Los resguardos tal y como se los encuentra en la actualidad no son concentraciones “naturales” de tribus originarias del sitio, sino núcleos formados artificialmente como consecuencia del despojo forzoso o legal, al que sometía al español a la población indígena, ocupando sus tierras más bajas (Friede, 1972), aunque, la mayoría de los resguardos como lo señala Margarita Gonzales (1970) fueron establecidos en las mismas tierras en que se encontraban asentados los indígenas originalmente.

Friede (1972), Elías Sevilla (1986) y Margarita Gonzales (1970) hacen referencia a que el proceso de la Conquista irrumpió en el desarrollo social y económico de los indígenas en el estado en el que fueron encontrados al momento de la Conquista. En términos de Sevilla (1986), los indios entraron en la categoría de los “excluidos”<sup>5</sup>, fueron tomados como fuente potencial de mano de obra, sus tierras se convirtieron en el recurso más apetecido por la expansión de la agricultura comercial y parcelario (Sevilla, 1986). En este sentido, señala Friede (1972), se “apartó a los indios de la participación en la evolución posterior, tanto económica, como social y política, de la colonia.” (Friede, 1972: 25). Por lo anterior, se “formularon numerosas denuncias ante el rey y el consejo de indias solicitando respeto y protección ante la violenta expropiación que los dejaba sin este importante medio de producción” (Guerrero, 1998:90), es decir, la tierra, además de esto, “la encomienda, la mita, el trato inhumano, la esclavitud, la guerra y las enfermedades diezmaron notoriamente a las población, razón por la cual la corona ordenó reducir a los indios en población y exigió respeto a los bienes y tierras de los aborígenes” (Pág. 90).

La creación de los resguardos revela un esfuerzo constante de la Corona española en pro de modificar las relaciones entre españoles e indígenas, (Gonzales, 1970). En este sentido, la acción de los resguardos se extendió a “los indígenas como una legislación proteccionista, y a los colonos españoles, como legislación restrictiva.” (Gonzales 1970:9). Se buscaba fundamentalmente proteger o “resguardar” a indígenas “contra los vicios y abusos causados por la convivencia con los españoles y con el desintegrado grupo social de los mestizos.” (Gonzales 1970:15) de la misma manera afirma el autor se pretendía también resguardarlos de los vicios de las poblaciones negras en el

---

<sup>5</sup> “Son excluidos por el capitalismo en expansión y también por las estrategias del desarrollo, incluso de aquellas diseñadas específicamente para atacar la pobreza extrema (...). Son excluidos porque para cumplir con un requisito fundamental de la estrategia de “redistribución desde el crecimiento” se trazaron unos criterios de selección de usuarios y de acuerdo con estos criterios los más pobres no clasificaron. Excluidos (...) porque están debajo de la curva de ingreso que permita elevar la productividad para el mercado” Sevilla (1986: 18).

momento considerados como seres ociosos, aficionados a las bebidas alcohólicas y paganos.

A partir de lo anterior, el resguardo cumplía con dos funciones fundamentales, las dos a favor del mantenimiento del sistema económico español, la primera refiere a la conservación de la raza indígena y; la segunda, a la aseguración del ingreso tributario (Gonzales, 1970) es decir de la encomienda<sup>6</sup>. El resguardo también buscó, como lo expresa Lauren (2005), limitar la tendencia a la dispersión de los indígenas, la permanencia en un lugar específico debía permitir o facilitar tareas como la cristianización y civilización; por ello, las tierras de los resguardos no debían de ser traspasadas, arrendadas o vendidas. Otra de las razones sobre este hecho, explica Margarita Gonzales, se debió a que la Corona española “apuntaba a que la tierra no fuera convertida por los indígenas en un bien comerciable, ya que, de lo contrario habría imposibilitado los términos de la explotación colonial” (Gonzales, 1970:19).

Al igual que la Corona, como lo señala Friede (1972), la Iglesia católica era una de las instituciones sociales en que el indio se apoyó durante la Colonia para contrarrestar la presión ejercida por los colonizadores. La Iglesia ofrecía la única justificación moral a la Conquista y Colonización en América, es decir, la conversión de los infieles a la doctrina española. El sociólogo José María Rojas expresa: “el papel del cura doctrinero es fundamental en el proceso de ocupación de los territorios indígenas porque desarma al indio de lo que le permite reconocer al colono como invasor y reconocerse a sí mismo como portador de sus propios derechos: su identidad cultural” (Rojas, 2012:221).

En este orden de ideas, y de acuerdo con Rojas (2012), en vista de que la humanidad del indio no estaba en cuestión, gran parte de la Iglesia tomó un papel proteccionista sobre la condición del indio “oponiéndose radicalmente al despojo material de los indígenas y a la apropiación de su fuerza de trabajo” (Rojas, 2012:221). Así, la Iglesia reclamaría a la Corona española promulgar el reconocimiento de territorios para los indígenas. Este papel se invierte en la época republicana en la que esta institución pasa de ser protectora a perseguidora de líderes indígenas. Dentro del resguardo, quien ejerce la representación

---

<sup>6</sup> La encomienda- institución española que consistía en una donación al encomendero, del producido de los tributos reales de una o más tribus de indios. Se otorgaba la encomienda “por una vida”, es decir, por la duración de la vida del encomendero, o por “dos o tres vidas”, es decir, también para la segunda y tercera generación (Friede1972).

legal de las parcialidades es el Cabildo indígena, sobre su origen y funciones me referiré más adelante.

Hasta el momento, he realizado una aproximación a los orígenes del resguardo, que, junto con el cabildo, son dos instituciones coloniales que se establecieron o implantaron en la época de la colonia a las comunidades indígenas de la región haciendo referencia a la actual Colombia. Como hemos visto, en el desarrollo de este fenómeno, primaron objetivos reduccionistas y proteccionista dirigidos hacia las comunidades indígenas, además, enfatizados en funciones de integración a las nuevas condiciones sociales impuestas por el proceso de Conquista y Colonia. Como lo señal Sevilla, en la época de la República, estas mismas instituciones apropiadas por los indígenas junto con la Minga formaron lo que él denomina una “triada que tiene una estrecha relación, en el orden supradoméstico, con el control de los dos factores fundamentales de la economía andina: la tierra y la fuerza de trabajo” (Sevilla, 1986:96), que además servirán como “Formas construidas para resistir a la opresión blanca”. A continuación, me referiré brevemente al proceso de desintegración de los resguardos en la época republicana y seguidamente al proceso de resistencia y recuperación de la madre tierra como forma de defensa de la identidad indígena enfatizando en el caso específico del resguardo indígena de Cumbal.

## **5. El resguardo indígena en la República**

Castillo (2007) señala que el proceso de desintegración de los resguardos había comenzado mucho antes de que en la época republicana, el 11 de noviembre de 1821, el Congreso de Cúcuta ordenara la liquidación sistemática de los resguardos y la restauración de los derechos de los indios, lo anterior como el “resultado que ejercían los blancos y los mestizos a través de la compra de tierras y de la usurpación directa” (Colmenares, 1979 citado en Castillo, 2007)”.

Friede (1972) expresa que, por lo general, las autoridades españolas del fin de la Colonia tenían una mayor comprensión de la idea del derecho de propiedad de las tierras de resguardo, a diferencia de las republicanas. Tal vez por el mismo hecho, como lo señala, de que, en la España colonial, el concepto de la comunidad aún estaba vivo a diferencia de la naciente república colombiana, que se instaura bajo el derecho a la libertad individual. Aun así, Sevilla (1986) señala que, en la Colonia, a través de la reforma agraria de Moreno y Escandón de 1788, se formalizó, en aras del progreso, la

libertad y la paz social un ataque a la población y bienestar indígena. De acuerdo con Gonzales (1970), esta reforma agraria consistió en la redistribución de tierras de los resguardos, que “se realizó paulatinamente a través de la agregación de pueblos de indios y de la venta y remate de las tierras de resguardos que quedaban así “sobrantes” (Gonzales, 1970:72).

La República heredaría estos primeros ataques contra el resguardo en donde igualmente,

*“el “progreso” y la “libertad” fueron los argumentos esenciales que alimentaron toda legislación, desde la primera ley (1821) que decretó la extinción de los resguardos hasta el decreto 2117 de 1969 que reglamenta la ley 135 de 1961 (orgánica del INCORA) la cual da potestad a esta entidad tanto de constituir como de dividir resguardos (Artículo 94)” (Sevilla, 1986:100).*

Como lo señala Friede (1972), la República ni pudo ni quiso comprender los problemas específicos de los indios.

*“Fiel a sus ideales, la independencia declaró al indio libre ciudadano, le proporcionó una libertad individual y con ella la destrucción del resguardo, que, como forma colectiva de vida, limitaba esta libertad. Un género de libertad que no correspondía a la historia, tradición y condiciones económicas del indio” (Friede, 1972:26-40).*

Castillo (2007) dice que algunos de los factores que en la República determinaron la abolición de los resguardos, es que fueron considerados responsables del atraso económico de la nueva República, se argumentó que estos impedían la circulación de la tierra, además de considerar que se oponían a la civilización como un proceso continuo de individualización basado en la explotación de la tierra mediante la propiedad privada. En este sentido, de acuerdo con Castillo (2007), para la República el resguardo había convertido, al indio, con su régimen de propiedad comunal, en un extraño para la civilización. Además, el resguardo representaba un obstáculo para la movilidad social de los indígenas, transformándolos en malos agricultores ya que no poseían el incentivo de la propiedad privada.

*“Si continuaban conservando sus tierra comunales y los cabildos, estos últimos como las formas tradicionales de autoridad, heredadas del régimen colonial, jamás podrían ser ciudadanos y miembros activos de la República. Por lo tanto,*

*civilización y ciudadanía eran excluyentes con la existencia de los resguardos y sus formas de gobierno” (Castillo, 2007:72)*

## **6. Resguardo Indígena de Cumbal**

El Resguardo del Gran Cumbal fue constituido como tal en 1596, mediante amparos posesorios otorgados por la Corona Real, de esta forma se “(...) les asignaron lotes de tierras (a los indígenas Cumbales) con el objeto de que se establecieran allí los cultivos propios de su raza y su comarca” (Guerrero, 1998: 92). Guerrero (1998) manifiesta que desde el siglo XVI, hasta 1980, la expresión “Resguardo Indígena de Cumbal” designaba a todas las parcialidades de lo que hoy se denomina “Resguardo Indígena del Gran Cumbal”. Según lo señalado por García Valverde, en 1570 este resguardo indígena se establecía como un solo cacicazgo (AGS/ 1570-571 citado en Rappaport, 1988:83). Estaba compuesto por tres parcialidades: Cumbal, Nazate y Cuaspu; a la parcialidad de Cumbal, afirma Rappaport (2005), se anexaron también Panan y Chiles. En la época colonial, el Gran Cumbal continuaba manteniendo esta unidad, siendo un solo resguardo. A finales del siglo XIX, se dividió en cuatro resguardos independientes: Cumbal, Chiles, Panan, y San Martín – Mayasquer, a partir de los años 1980 la unidad territorial colonial se empezaría a restablecer como una estrategia para actuar en conjunto en el proceso de la recuperación de tierras, especialmente de los sectores conocidos como Laurel y la Boyera.<sup>7</sup>

En el Resguardo del Gran Cumbal, como lo señala Rappaport (2005), la lucha por el territorio se remite a los últimos cuatro siglos de los cuales dan fe registros documentales con miles de páginas sobre transcripciones de casos jurídicos, en donde se evidencia, que desde hacía ya tiempo, se había emprendido una guerra legal con las autoridades españolas y el Estado colombiano para restituir la propiedad indígena de la tierra (Rappaport, 2005). En este sentido, se manifiestan Salomón Cuaical, Alonzo

---

<sup>7</sup> Efrén Tarapués señala, por ejemplo, que la expresión de gran Cumbal se adopta a partir del conocimiento del título colonial de Juan Tama de la Estrella refiriéndose al Gran Chiman “*Entonces también se dijo según el título colonial el Gran Cumbal, porque el curacazgo de Cumbal abarcaba en aquel entonces hasta Ibarra, dicen los mayores, bien grande, por el Pacífico, por la Amazonia. Luego se va estrechando hasta quedar incluido solamente pues los cuatro resguardos, Mayasquer, Chiles, Panan y Cumbal, incluido Tufiño, todo eso señala el título 228 que es la misma Real Provisión, eso es, como es el Gran Cumbal*” (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal 14 de febrero de 2016).

Valenzuela, Gilberto Valenzuela, y Efrén Tarapués, señalando que las recuperaciones en la década de 1970 fueron una manifestación reciente en lo que comprende un amplio proceso de defensa de la madre tierra. Al referir el tema, su memoria los transporta al ejercicio de resistencia que realizaron, figuras históricas como: Antonio Cumbe, Juan Chiles, Pedro Alpala, Lorenzo Tapie, Sebastián Tarapués y Bernardo Tarapués, entre otros muchos, quienes en la época colonial reclamaron ante los virreyes constantemente la protección de sus comunidades y el derecho a un territorio.

Sobre lo anterior, por ejemplo, Guerrero (1998) refiere a los esfuerzos que Don Pedro Alpala realizó en 1758, año en el que se dirigió al Rey Fernando VI un memorial solicitando “protección a la posesión de unos terrenos de resguardo” (Guerrero, 1998: 92). El reclamo estaba fundamentado en tres amparos<sup>8</sup>, los cuales además iban apoyados por los testamentos de Juan Mitis y Jerónimo Mitis abuelo y bisabuelo del litigante. Los reclamos, dice Guerrero, se habían presentado ante el asentamiento de españoles en la región de Cumbal quienes se habían apropiado de las tierras “...quitándoles el derecho de propiedad goce –sic y señoría...” (Pág. 93) a los indios. La respuesta del Rey Fernando VI para los indígenas fue positiva logrando así proteger el territorio. Se señala también que el mismo año otros caciques de Cumbal solicitaron amparo y deslindes de las tierras que según ellos les pertenecían, en este proceso, son mencionados como demandantes: Juan Tapie, Pedro Tapie, Lorenzo Tapie, Sebastián Tapie, Manuel Tapie Quilismal, y pedro Alpala.

*En nombre de todo el común de indios e indias de la parcialidad de Cumbal, ante vuestra señoría decimos... que nuestros antepasados mayores han poseído unas tierras en perfecta posesión del mismo dicho pueblo de San Pedro de Cumbal... pedimos a vuestra señoría darnos nuevo amparo en forma, para que en ningún tiempo ni ocasión seamos promovidos, ni perjudicados, así nosotros como nuestros herederos y sucesores... (A.O.R.C/I: 1906 E. 65, citado en Guerrero 1998: 95),*

---

<sup>8</sup> Guerrero (1998) afirma que hasta 1759 el resguardo de Cumbal a pesar de ser terreno de resguardo solo contaba con amparos posesorio mas no escritura que contenga los títulos originarios de propiedad, y que tampoco hay evidencia de la existencia de una cédula real mediante la cual se haya asignados tierras para la parcialidad. Explica que los amparos de 1633, 1678, 1692 “son conceptos de la Real Audiencia de Quito sobre la propiedad de la tierra de los indígenas, pero en ningún momento constituyen títulos” (Guerrero, 1998:94).

Nuevamente, en esa ocasión, la respuesta desde la Real Audiencia de Quito fue positiva, se delegó en el mes de junio de 1758 a Don Mauricio Muños de Ayala, alcalde ordinario de la ciudad de Pasto para realizar el proceso de deslinde. Los límites quedaron establecidos de tal manera que cubrieron todo el espacio geográfico de lo que hoy en día comprende el municipio de Cumbal. Bajo este proceso, fue entonces que, en 1871, la municipalidad de Obando, ratificó los linderos que se protocolizaron mediante escritura Nro. 228 de junio de 1908. Este documento y los ya mencionados amparos fueron y continúan siendo desde entonces los soportes capitales para el reclamo y protección de las tierras en el resguardo de Cumbal a partir de 1970. Pero, además, son tomados como evidencia y como ejemplo del verdadero pensamiento indígena.

## **7. La recuperación del territorio en la comunidad pasto de Cumbal.**

“El indígena sin tierra no es indígena”

Una de las consignas más utilizadas en los procesos de recuperaciones de la tierra de los años setenta en el suroccidente colombiano fue “recuperar la tierra para recuperarlo todo”. Para este ejercicio, es importante abarcar el significado que tiene la tierra para la comunidad pasto de Cumbal, así mismo, comprender qué se entiende por tierra y territorio y por lo tanto comprender la relación entre el indígena y la tierra. Abordar estas inquietudes nos permitirá entender luego el porqué del proceso de defensa de la tierra conocido como “las recuperaciones” que, como ya lo hemos visto, abarcó diferentes momentos en la historia del resguardo de Cumbal, y fue quizás uno de los procesos más transformadores para esta comunidad indígena.

Líderes indígenas de Cumbal como Salomón Cuaical, Alonzo Valenzuela, Gilberto Valenzuela, Emiceno Chirán y Efrén Tarapués, coinciden en entender a la tierra como la madre, “de donde nacimos y a donde volveremos” (entrevista con, Alonzo Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 17 de febrero de 2016). Entre la tierra y el indígena, afirman, hay una estrecha relación, la cual a partir del proceso de la Conquista y de la posterior colonización, experimentó un momento de quiebre en el que al parecer se resquebrajó o agrietó.

*Nuestra relación con la madre tierra era en el marco de la sacralidad, en el marco de la espiritualidad, eso se ha perdido, entonces ahora la relación de nosotros los indígenas es como cualquier otro campesino, que es simplemente*



*pues... simplemente es un recurso, es la finca, es el potrero, igual que el blanco, igual que el español, para explotar eso y nada más* (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal, 14 de febrero de 2016).

Puede observarse, primero, la diferencia que se establece entre una concepción indígena de la tierra y una concepción occidental; segundo, como lo manifiesta Efrén Tarapués aunque la relación *tierra-indígena* permanece resguardada en las acciones y memoria de los abuelos y también de los renacientes que buscan revitalizar la cultura pasto, esta se ha transformado en algunos sectores de la población adoptando lo que sería la concepción occidental, es decir, rompiendo el vínculo espiritual y sagrado, que se expresa cuando el indígena por ejemplo trabaja y siembra la chagra a través de la utilización del calendario lunar, es decir, considerando las energías del cosmos en su labor.

Comúnmente, los pobladores del resguardo suelen referirse a tierra o territorio como similares, pero puede establecerse que, a diferencia de la tierra, que es la madre, cuando se habla del territorio, se refiere a un espacio más acotado. “Territorio es la tierra (...) ahí entra todo, ahí está la fauna, el monte, ahí está la laguna, ahí está el nevado (...)” (Entrevista con, Gilberto Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 16 de febrero de 2016). Efrén Tarapués dice que el territorio comprende a todos los resguardos del pueblo pasto, este es amplio, por lo tanto, no se limita a un solo resguardo. Esta ordenado a partir del mito de la danza de las perdices poderosas, se trata de un territorio que: “articula las regiones o las energías del Amazonas y del Pacífico (...)” que comprende “desde el Chota hasta el Guáitara, cerca de Yacuanquer, por el Pacífico desde a dentro, desde las montañas y atravesando para el oriente hasta el Putumayo”. (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal, 14 de febrero de 2016). El territorio permite desarrollar la cultura, los usos y costumbres, la identidad, la mitología, la autonomía y los derechos.

Profundizando un poco más en este sentido, Lauren (2005) señala que dentro de los marcadores objetivos de la identidad considerados como reveladores del cemento social y la identidad particular de un grupo dado, junto a la lengua, la religión, la organización social y la cultura está el territorio; un equivalente, explica, en la base de las estructuras económicas y políticas, unidades fundamentales en la vida de las etnias y de las

naciones. “Dentro del territorio, la organización social daría consistencia al grupo étnico, más allá de la identidad personal de cada uno de sus miembros” (Laurent, 2005: 46).

## 8. El Cabildo

Como lo señala Calero (1991), los cabildos fueron una de las innovaciones en la forma de gobierno interno de las comunidades indígenas que reemplazó la estructura social precolombina. En la región del actual Departamento de Nariño, fueron instalados entre 1570-1571 por el visitador García Valverde. Se establecieron como “una entidad pública especial, cuyos miembros son indígenas elegidos y reconocidos por una parcialidad<sup>9</sup> localizada en un territorio determinado encargado de representar legalmente a su grupo y ejercer las funciones que le atribuyen la ley y sus usos y costumbres” (Fuero Indígena, citado en Guerrero, 1998: 91). Como ya observamos antes, al igual que el resguardo, la formación de los cabildos fue resultado de las políticas de la Corona para el manejo de los indios y de sus tierras (Sevilla, 1986).

Su aparición, expresa Sevilla (1986), ocurriría aproximadamente entre la segunda mitad del siglo XVI y comienzos del siglo XVII, esta estuvo determinada por la política de reducciones y pueblos de indios, política, que explica el autor, se consideraba como la forma o medio por el cual se buscaba hacer entrar en “policía y cristiandad” a los grupos indígena, además promover un gobierno desde los mismos indígenas, evitando en lo posible la participación de sus jefes tradicionales, de allí el hecho de que se haya pensado en una “réplica vernácula de la organización político administrativa de los municipios españoles” (Sevilla, 1986:124) como los cabildos.

Sobre la función de un cabildo nos dice Friede “administra la tierra del resguardo, adjudica las parcelas y resuelve en primera instancia las quejas y desavenencias entre los indios comuneros. De sus decisiones pueden los indios apelar directamente a los poderes civiles” (Friede, 1972:13). Durante la Colonia, estaban encargados de reunir los tributos reales y pagarlos al encomendero. Las funciones de un cabildo “menor” eran una copia recortada de las propias de los cabildos españoles, estos podían además *“juzgar y fallar en causas civiles y penales de menor cuantía que concernieran a los*

---

<sup>9</sup> guerrero (1998) explica que debe de entenderse parcialidad no solo al conjunto de familias de ascendencia indígena, su validez esta también embarcada en la práctica de los usos, las costumbres y la vida, lo mismo que las circunstancias de obediencia y sujeción a un cabildo como forma de gobierno y control social interno que los diferencian de otras comunidades rurales.

*indígenas, siempre y cuando los caciques no estuvieran implicados. En la aplicación de penas, no podían excederse de ciertas sumas pequeñas para multas. Ni podían imponer penas en que hubiera muerte, mutilación o derramamiento de sangre”* (Sevilla, 1986:126). Los casos civiles de mayor cuantía y los penales graves pasaban a la autoridad española a través de los corregidores. Finalmente, además de esto, les correspondía velar por la paz, orden y moralidad pública, reprimiendo escándalos, borracheras, hurtos amancebamientos y promoviendo obras de beneficio público, anota este autor que la mayoría de sus funciones asignadas en la época de la Colonia se mantuvieron intactas hasta el presente.

A pesar de que los cabildos habían quedado bajo el control de los partidos tradicionales y que algunos se asemejaran a juntas de acción comunal, luego del proceso de aculturación al que habían sido sometidos las comunidades, estos eran vistos por la dirigencia indígena como una señal de identidad que seguía conservando fuerza emotiva y que pervivía en la memoria colectiva como una forma auténtica de gobierno propio, que hundía sus raíces en los cacicazgos (Castillo, 2007), lo cual señala Castillo (2007), motivó previo al proceso de las recuperaciones el nombramiento de los cabildos, los cuales liderarían la recuperación y luego se encargarían de llevar a cabo el repartimiento de las tierras recuperadas. “Es decir el cabildo fortalecido, además de simbolizar y afirmar la identidad étnica, se convierte en prenda de garantía para el proceso de recuperación.” (Castillo, 2007:119). En ese sentido, el cabildo sufre un proceso de reinvención de la tradición, el cabildo pasa de ser una forma de gobierno impuesta en la Colonia a ser una forma de gobierno propio que tendría su origen en los antiguos cacicazgos (Castillo, 2007).

El actual cabildo de Cumbal, en su estructura interna, está compuesto por doce miembros entre ellos un gobernador, que “es el papá de toda nuestra comunidad, él es el juez” (Entrevista con, Gilberto Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 16 de febrero de 2016), un secretario, un teniente y nueve regidores que representan a las nueve veredas del resguardo: Guan, Tasmag, Cuaical, Quilismal, Cuetial, Boyera, Cuaspu, Miraflores – San Martín y Llano de Piedras. La autoridad está concentrada en la figura del gobernador la cual a su vez es rotativa entre las veredas que conforman el resguardo y que responde a un orden jerárquico en donde la vereda de Guan es siempre tomada como referente inicial de la rotación (Rappaport, 2005).

El cabildo junto al Concejo Mayor y demás autoridades tradicionales del resguardo “por disposición del Derecho Mayor y la Constitución Política ejercen los tres poderes, con las funciones legislativas, administrativas y judiciales. Además, de manera cultural, ejercen el poder espiritual, de organización y control de acuerdo con las leyes naturales” (Ley interna “Derecho Mayor” del Resguardo del Gran Cumbal, 2009:3). Además de lo anterior, asume gran parte de las funciones antes descritas por Sevilla y Friede, es decir, administrando el resguardo, funcionando como representante de la comunidad y mediador para la resolución de conflictos en los ámbitos interno y externo del resguardo, adicional a esto, en la actualidad, ha debido “gestionar ante el Estado y órganos de cooperación, programas y proyectos en beneficio del fortalecimiento del resguardo y la comunidad” (Ley interna “Derecho Mayor” del Resguardo del Gran Cumbal, 2009:3). Es decir, gestionar y “administrar recursos recibidos de la Nación y otras entidades” tales como por ejemplo aquellos recursos provenientes de las transferencias. Situación que trataré más adelante.

Como lo relata Alonzo Valenzuela, el primer cabildo no contaba con un lugar específico para presidir y tomar decisiones. Se trataba de un conjunto de personas que pasaba de una casa a otra, con un archivo, “eran amarradas con cabuyas y pasaban de un lado a otro pidiendo posada. El cabildo no tenía oficina, no tenía casa, en una casita por ahí que la tenían prestada”. (Entrevista con, Alonzo Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 17 de febrero de 2016). Además de lo anterior, se trataba de cabildos que eran considerados de poca resonancia en la comunidad. Sería en la época de los años 1960 cuando el cabildo pasaría a ser la institución de gobierno de mayor importancia para el pueblo de Cumbal y de los pastos en general.

*Bueno, en mi niñez no, en mi juventud sí, en el tiempo de mi niñez, mis padres, ellos no creían en el cabildo, ¡jeeh! Decían —esos cabildos son flojos, son chuchas. Eso...la escritura, para ellos no, los indígenas, ¿Por qué?... porque nos metieron esas cucarachas, la propiedad privada se va por encima de la adjudicación del cabildo. (Entrevista con, Gilberto Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 16 de febrero de 2016).*

El cabildo se estableció en el proceso de recuperaciones como la primera escuela de formación para los actuales líderes de la comunidad y de las personas del común que a

través de este pudieron tomar conciencia de su propia identidad y de la importancia de la lucha por la recuperación de la tierra.

*Entonces, hubo un pleito contra una escritura y a los nueve años ganó por sentencia de los tribunales... salió a favor del cabildo, entonces yo decía vea lo que es tener el terreno de resguardo, la ley ochentainueve ha sido bueno, entonces yo aprendía de esa manera, yo veía nomas (refiriéndose a su presencia en reuniones del cabildo) (Entrevista con, Alonzo Valenzuela, Resguardo Indígena de Cumbal, 17 de febrero de 2016).*

## **9. La recuperación de la Madre Tierra en el Resguardo del Gran Cumbal**

Recuperación es el término utilizado para describir el acto de reclamar territorios mediante la ocupación de tierras, bajo el uso de este término los cabildos buscan diferenciar su acción de lo denominado como “invasiones”. Rappaport señala que la ideología de las recuperaciones “gira alrededor de las recuperaciones colectivas de tierra”, la propiedad privada se convierte entonces en propiedad comunal de resguardo. Su origen se desprende del pensamiento político del líder indígena Quintín Lame de las luchas que lideró a comienzos del siglo XX y que tienen después continuidad con el CRIC, (Castillo, 2007). Como lo expresa José María Rojas, la recuperación implica la existencia de un movimiento indígena el cual ha estado ligado a la vida, a la lucha social y al pensamiento de Quintín Lame (Rojas, 2012). De acuerdo con este autor, las recuperaciones toman los contenidos básicos de la lucha, y pensamiento de Quintín Lame luego la separación de los indígenas del Cauca respecto del movimiento de los usuarios campesinos con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC EN 1971. Lo anterior puede verse reflejado en la formulación de los siete puntos del programa de lucha con el cual inicia el CRIC.

- *La recuperación de las tierras de los Resguardo*
- *La ampliación de los Resguardos*
- *El fortalecimiento de los Cabildos*
- *El no pago de terraje*
- *Dar a conocer las leyes sobre los indígenas y exigir su justa aplicación*
- *Defender la historia y las costumbres indígenas*

- *Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.*

Quintín Lame, como ya es bien sabido, fue un líder y pensador indígena nasa, recordado principalmente por su lucha en defensa de los resguardos y cabildos, “nació el 31 de octubre de 1883, en una hacienda cerca de Popayán, donde creció como terrajero” (Castrillón, 1937 citado en Castillo, 2007:129). Como lo señala Castillo (2007), participó en la Guerra de los Mil Días, además de organizar, entre 1914 y 1917, un levantamiento de los Paeces en Tierradentro, Departamento del Cauca, esto como una manifestación de rechazo al terraje y como una forma de recuperación de los resguardos también conocida como quintiada, lo anterior bajo la consigna de que “cada indio de América debe ser dueño de un pedazo de tierra” (Pág. 129). Los libros *En defensa de mi raza* y *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la civilización* recogen el pensamiento de Quintín Lame, textos publicados entre 1971 y 1973.

Este fenómeno llevó a que la condición de opresión del indio se transformara, el levantamiento liderado por Lame estuvo en su momento guiado por cinco puntos o bases de lucha las cuales son similares a los siete puntos del programa de lucha del CRIC señalados anteriormente (Castillo, 2007), estos son:

*1) Defensa de las parcialidades y oposición militante a las leyes de división y repartición de las misma; 2) Consolidación del Cabildo indígena como centro de autoridad y base de organización; 3) Recuperación de tierras perdidas a manos de los terratenientes, y desconocimiento de todos los títulos que no se basen en cédulas reales; 4) Liberación de los terrasgueros, mediante la negación a pagar terraje, o cualquier otro tributo personal; y 5) Afirmación de los valores culturales indígenas, y rechazo de las discriminación racial y cultural a que son sometidos los indios colombianos* (Castillo, 1971:18).

Visto lo anterior, Rappaport añade que la recuperación es la “reincorporación colectiva de la tierra a fin de enmendar la historia, poniendo énfasis en la acción indígena validada por los sentimientos colectivos apoyados en un ancestro común y en la documentación escrita” (Rappaport, 2005: 29). Este proceso también es visto como un sinónimo: primero del fortalecimiento de la autoridad del cabildo. Segundo, como un sinónimo de innovación económica. Por ejemplo, la agricultura se ejecuta con procesos menos dañinos a la madre tierra y con el objeto de cubrir unas necesidades alimentarias

de la comunidad. Y por último, puede entenderse como, “la reincorporación del espíritu de los antepasados en el contexto del presente” (Ibíd., 2005: 31). Así, se reinventan las tradiciones, se recuperan documentos históricos que contribuyeron a formar una identidad, un sentimiento de reconocimiento mutuo, un acervo cultural, realzando la importancia de figuras históricas del resguardo. Implica por tanto más que la recuperación de la tierra; la revitalización de una cultura indígena, “involucra el pensamiento, la historia y la lengua”<sup>10</sup>.

Sobre lo anterior, por ejemplo, Castillo (2007) refiere a la reinención de la figura de Quintín Lame en el Cauca, donde fue necesaria debido a que a diferencia del Tolima y el Huila Lame “no era recordado como un gran dirigente, sino que había dudas sobre su estrategia de lucha que implicaba transar legalmente con la sociedad mayor” (Castillo, 2007:133). En este sentido, al reinventar su figura en el Cauca, quedaría “grabado en la memoria colectiva del pueblo nasa como su líder contemporáneo más importante y se construyera en el movimiento indígena el sentimiento de que en línea de continuidad con la Quintiada, se estaba luchando por los principios que habían legado sus pensamientos” (Castillo, 2007:133).

Las recuperaciones de 1970 en el resguardo de Cumbal refieren, entonces, al proceso en el cual los ranchos ganaderos mestizos pasaron a conformar pequeñas propiedades indígenas, resultado de una serie de ocupaciones lideradas primero por parte de los indígenas Tarapué, Malte y Tupue, que apoyados en reclamos con documentación histórica de los siglos XVII y XVIII reclamaron las tierras que les fueron usurpadas hace más de trescientos años por los Erazo y los Trejos, terratenientes españoles y funcionarios coloniales.

La ratificación de una identidad indígena fue el elemento fundamental para que el territorio se pudiera recuperar “ya que según la ley colombiana, solo los indígenas están autorizados a gozar de la protección comunal del resguardo” (Rappaport, 2005:22). Por lo anterior, fue necesario recurrir al apoyo de registros documentales, a la memoria colectiva y a los vestigios arqueológicos que pudieran dar fe de la pertenecía étnica de los Cumbales al pueblo de los Pastos. Rappaport señala que la creación de una

---

<sup>10</sup> Como expresa Miguel Ángel Alpala, comunero de Cumbal, en su libro “La inmortalidad de la ley indígena”, la recuperación de la tierra o del territorio permite la recuperación de la autoridad, que se entrelaza así mismo con la recuperación del Derecho Mayor.

memoria colectiva llevada a cabo por los “memoristas” de la comunidad de Cumbal nutrió el conflicto de tierras conduciendo al tiempo al renacimiento de una identidad indígena y a la constante reinvencción de la cultura<sup>11</sup>.

“las principales familias terratenientes, que representaban el uno por ciento de la población, eran propietarios de casi el cincuenta por ciento de la tierra y ostentaban escrituras de propiedades cuya extensión superaba las 400 hectáreas, mientras que los pequeños propietarios indígenas subsistían apenas con 1.2 hectáreas” (Rappaport, 2005: 20). Aquí se expresa la desproporción en la distribución de tierra en la población de Cumbal y por tanto refleja uno de los factores que detonaron en las recuperaciones entendidas por Castillo (2007) como una forma de acción colectiva “que buscaba ejercer territorialidad sobre tierras que hicieron parte, primero, de antiguos cacicazgos y, luego de los resguardos que fueron cercenados a través de la invasión o de la compra y terminaron fortaleciendo la hacienda de terraje” (Castillo, 2007: 113).

El proceso de recuperación se inicia en el centro oriente del Cauca en 1972, extendiéndose al sur occidente colombiano y luego generalizándose (Castillo, 2007: 113). En el resguardo indígena de Cumbal, se inicia con la recuperación del Llano de Piedras o Consuelo, entre 1975 -1976.

*Inspirados por Hilarión Alpala, uno de los más renombrados historiadores de Cumbal y gobernador del resguardo en 1975, los comuneros ocuparon el llano y vivieron bajo el asedio de la Policía hasta el año siguiente. Cuando el llano fue formalmente devuelto al cabildo, se dividió en veredas y fue distribuido a los seis regidores, quienes a su vez distribuyeron lotes a sus miembros.*<sup>12</sup> (Ibíd., 2005: 89).

En 1978, se recupera el Laurel que, junto a la recuperación de la Boyera, iniciada en 1981, son calificadas como las más conflictivas dentro de este proceso debido a los profundos enfrentamientos producidos entre indígenas y terratenientes. Entre 1985 y 1988, se produce mediante negociación la recuperación de la totalidad de lo que

---

<sup>11</sup> De acuerdo con Rappaport, esta memoria colectiva hace referencia a narraciones cargadas con un contenido de tipo local, se genera y difunde una memoria histórica popular en donde las narraciones utilizadas no son narraciones cuidadosamente entretejidas por historiadores, se caracterizan más bien por estar compuestas de imágenes breves e incompletas que nunca se desarrollan en detalle.

<sup>12</sup> “El Llano de Piedras había sido ocupado por gente no- indígena en 1923 cuando Cumbal fue destruido por un terremoto. Antes de 1923, el llano proporcionaba pastizales comunales al resguardo, como lo había hecho desde 1711, a pesar de que estuvo en continua disputa a lo largo de todo el siglo XIX porque era tierra de primera en el valle”. (Rappaport, 2005: 89)



comprende la Boyera. En 1989, se negocia la finca del Cuayar, más tarde, en 1991, El Tambillo, y finalmente el proceso de recuperaciones termina en 1992 con la recuperación de la hacienda Guamialamag, sector en el que actualmente se ubica el Colegio Técnico Agropecuario Cumbe.

El fenómeno aquí presentado no hace referencia a un hecho aislado, más bien, se enmarca en un contexto general en la zona del suroccidente colombiano, en un momento coyuntural el cual había dado sus primeras manifestaciones a principios de los años 1970, cuando se desarrollaría el movimiento indígena contemporáneo en el Departamento del Cauca. De acuerdo con Laurent (2005), la lucha indígena había estado inscrita durante un tiempo en el marco de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), creada como iniciativa del presidente Carlos Lleras Restrepo en 1968. A partir de 1970<sup>13</sup>, el movimiento indígena caucano representado a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) “se emancipa poco apoco de la organización campesina para plantear sus propios fundamentos”. Basado en el pensamiento de Quintín Lame, el CRIC promueve numerosas ocupaciones de haciendas, logrando recuperar para 1974 el aproximado a 10.000 hectáreas (Rappaport, 2005). Este fenómeno de inserción de la comunidad indígena en un contexto político general se inscribía inclusive, de acuerdo con Lauren (2005), en una dinámica observada en América Latina y en distintas regiones del mundo, que testimonian el resurgimiento de demandas identitarias de carácter étnico, religioso y cultural. Como lo señala Efrén Tarapués, la iniciarse el proceso de recuperaciones del año 1970 en Cumbal existió un contacto o una comunicación entre los recuperadores de la región del Resguardo Cumbal con los que se encontraban en el Departamento del Cuaca.

---

<sup>13</sup> Lauren (2007) expresa con referencia a las comunidades indígenas que estas adquieren después de 1970 una creciente visibilidad en la sociedad colombiana, desde este periodo se inicia y consolida la participación política de las mismas e ingresan a una escena electoral en un proceso que comprende tres grandes etapas.

- Inicio de la organización y formación de un movimiento relativamente unificado, por medio del cual expresan sus reivindicaciones de manera directa (hace referencia al periodo de 1971).
- La participación de dos representantes en la ANC convocada para reformar la Constitución Política de Colombia (hace referencia al periodo de 1991).
- La tercera etapa comprendería el aumento progresivo en el número de líderes, de organizaciones indígenas en ser elegidos local o regionalmente (Alcaldías, concejos municipales, asambleas departamentales, gobernaciones; en el ámbito nacional congreso, cámara de representantes y senado) (de 1991 en adelante).

*Ahora pues está por encima el título, el grande, no las escrituras. Ahí fue como la gente se anima y entonces dice ¿eso es nuestro o no es nuestro? –Sí, es nuestro, entonces ¿no nos vamos a pelear? – ¡vamos! Y así fue entonces, hubo reuniones, hubo dos reuniones, en Cumbal, en Muellamues, en Chiles, en Panan, en Mayasquer, en Guachucal, en Colimba, pero también en el Cauca, en el Putumayo, porque cuando se recuperaba en el Cauca también recuperamos aquí. Entonces había una junta coordinadora, nos reuníamos en el Cauca, allá con los Misak, con los Paeces.*

Hemos retomado puntos dentro de la formación histórica de los cabildos que resultan un tanto fundamentales para entender su condición actual, su importancia para las comunidades y para el proceso de las recuperaciones de la madre tierra, intentaré a continuación señalar también algunas miradas sobre la situación actual de esta institución al igual que del resguardo indígena, sobretodo en el caso específico de Cumbal, todas ellas derivadas desde la investigación de Marisol Tarapués y su trabajo sobre formas de estatalidad y clientelismo político en las comunidad de Cumbal. Esto nos resulta importante para dar un vistazo sobre la condición actual del cabildo y el resguardo como instituciones estrechamente ligadas a las comunidades indígenas y articuladas al proceso de la educación propia.

Como lo señala Marisol Tarapués, la transferencia de dinero públicos hechos al Resguardo de Cumbal desde 1994<sup>14</sup> ha transformado las relaciones entre el Estado y las comunidades, e igualmente entre los líderes y sus comunidades, en este sentido, este fenómeno llevaría en el primer caso a que los cabildos y sus gobernadores se convirtieran en intermediarios y en el segundo a que las prácticas electorales se convirtieran en pugnas por los puestos burocráticos en el cabildo o alcaldía. Así, la entrada de los recursos al cabildo después de 1994 señala que habría permitido la formación de redes clientelares fundamentándose en las posiciones de poder que empezarían a desempeñar algunos líderes en la organización indígena (Tarapués, 2013).

Además de lo anterior, señala en su trabajo las que considera serían las principales debilidades internas que enfrenta actualmente el resguardo, en primera medida refiere a

---

<sup>14</sup> Tarapués señala que en el año 1994 los resguardos empiezan a participar de los ingresos corrientes de la Nación a través de la Ley 60 de 1993 “en la que se establece que los recursos a que tiene derecho los resguardos indígenas por su participación en las ingresos corrientes de la nación son de su propiedad y sus autoridades decidirán sobre su destinación, de acuerdo con sus usos y costumbres y en conformidad con el decreto” (Tarapués, 2013:34).

una falta de lineamiento político, social, y económico que guíe los procesos locales. Para la autora la capacidad de organización de la comunidad se limitó a tres puntos principales:

*“a) la ausencia de una institución comunitaria para hacer una veeduría a los recursos del resguardo administrados por los cabildantes, b) el poco liderazgo para la formulación de proyectos económicos, ambientales y culturales, y c) la poca participación de las mujeres en la política y cargo públicos”*(Tarapués, 2013:61).

En el primer punto, por ejemplo, refiere a la forma deficiente de hacer veeduría de los recursos ejecutados por los cabildantes al término de cada año de administración y por tanto a la ausencia de un ente especializado que se encargue de esta tarea y encamine a una mejor vigilancia en la inversión de los recursos de transferencia en el resguardo. En el segundo punto, refiere la debilidad en la capacidad organizativa de la comunidad, explica por tanto que “muchos de los proyectos elaborados y ejecutados en el resguardo se han desconectado de las necesidades reales de los habitantes” (Tarapués, 2013: 62). Además de presentarse poco interés de las autoridades en la gestión de programas de capacitación que faciliten la elaboración de proyectos productivos, turístico y culturales desde la comunidad.

Finamente, refiere al problema de la participación de la mujer en posiciones representativas de política y cargos públicos, señala una desigualdad entre hombres y mujeres al afirmar que “históricamente los puestos del Cabildo han sido ocupados por hombres, y hasta el momento no ha existido una mujer gobernadora, regidora, secretaria o teniente” (Tarapués, 2013:62), si bien esto en parte es cierto, también debe anotarse que en los últimos cuatro años (2014, 2015, 2016, 2017) se ha presentado participación de mujeres dentro de la corporación indígena en los cargos de secretaria, y regidoras exceptuando los cargos de gobernador y teniente.

Esto señala que efectivamente existe una desigualdad de género guiada probablemente por los roles asignados socialmente a los sujetos a partir del sexo. Pero que empieza a cambiar dado la reciente participación de mujeres en espacio políticos del resguardo espacio que se abre y posibilita desde las mismas instituciones del resguardo como el Consejo Mayor que reconoce y “reivindica el derecho de la mujer a participar en los diferentes espacios de organización y vida de la comunidad” en favor del

fortalecimiento del cabildo, reconociendo así que el papel de la mujer “fortalece el pensamiento y sabiduría, para la generación de propuestas y la toma de decisiones, como parte de la dualidad andina” (Ley interna “Derecho Mayor” del Resguardo del Gran Cumbal, 2009:8-9). Por el momento no tocaremos afondo esta problemática siendo que requiere de un análisis más profundo.

En el campo de la educación propia, desde décadas anteriores a 1971, y aún más partir de esta fecha, el Cabildo del Resguardo de Cumbal se estableció como una escuela para aquellos comuneros que en él se involucraban. Como lo señala Rappaport (2005) el dominio de la historia del resguardo, a través de los memoristas, se concentra en aquellas personas cuya cercanía con el Cabildo era mayor, en la medida en que estos tenían mayor acceso a los recursos como: documentos legales, libros o panfletos que les permitían dicho aprendizaje. El cual luego se transmitía a las siguientes generaciones.

Como podrá notarse no se hace referencia a una educación propia mediada por estándares o currículos, este tipo de educación se ejercía a través de espacios cotidianos, del diario vivir de los comuneros. Será para después de iniciadas las recuperaciones de El Zapatero en 1975 y Llano de Piedras en 1976 cuando se plantee la necesidad de una formación para los comuneros en lo correspondiente a la memoria sobre los aspectos relacionados con la historia del resguardo y la comunidad. Es así como en el año 1979 aproximadamente, en la efervescencia por las recuperaciones de Laurel se establece, entre los resguardos de Cumbal y Panan, una pequeña escuela en el sector de la Libertad en la que líderes y comuneros de estos resguardos y otros resguardos vecinos se formaban a partir de los problemas de la coyuntura de aquel entonces. Aun así la influencia de los cabildos entorno al ejercicio de la educación propia se expresa de forma limitada.

Para el año 2009 en lo que respecta a la *Ley Interna “Derecho Mayor del Resguardo del Gran Cumbal”* capítulo segundo, numeral 18. Se establece que entre las funciones del Cabildo, este, debe administrar “el territorio, el ambiente natural, la biodiversidad, los recursos naturales, la salud indígena, la cultura, la educación...” (Ley interna “Derecho Mayor” del Resguardo del Gran Cumbal, 2009:4). Para el año 2017 en el documento de la *Ley interna*, ahora denominada *Ley Mayor del Resguardo del Gran Cumbal*, en el título cuatro, artículo 63 se establece que, la educación propia “es un deber de la familia,

la comunidad indígena y las autoridades del Cabildo” (*Ley Mayor del Resguardo del Gran Cumbal*, 2007:18).

Los dos documentos emitidos por el Cabildo del resguardo son notablemente diferentes a la hora de abordar el tema de la educación propia. Para el 2009 tan solo existe la referencia antes hecha, mientras que para el año 2017 se desarrolla un Título completo dedicado a reglamentar el tema de la educación propia en el resguardo de Cumbal. En el documento de 2017, artículo 77 se establece, por ejemplo, que las funciones del Cabildo en materia educativa son:

- a) Dirigir la política educativa del Resguardo del Gran Cumbal adelantando las funciones administrativas que correspondan.*
- b) Organizar la estructura administrativa de la educación propia e intercultural en el Resguardo del Gran Cumbal.*
- c) Impulsar y consolidar el proceso de educación propia e intercultural.*
- d) Apoyar los procesos de investigación en las diferentes áreas que quiere la comunidad, divulgando las respectivas investigaciones y producciones escritas de los profesionales, docentes, estudiantes y de más comuneros indígenas.*
- e) Solicitar informes anuales, a directivos y administrativos de los centros educativos del Resguardo en materia administrativa, pedagógica en cuanto a formación y capacitación.*
- F) Proyectar y organizar la administración educativa.*
- g) Fomentar espacios para la divulgación y promoción de la educación propia.*
- h) Adelantar el debido proceso, sancionar o destituir a los docentes que no presten sus servicios en los términos establecidos en el acta de compromiso y/o nombramiento suscrita ante el Cabildo*
- i) Exaltar y reconocer el buen funcionamiento institucional y el rendimiento de estudiantes, docentes y directivos*

*j) Celebrar convenios administrativos para el desarrollo de investigaciones, pasantías, cátedras y demás que ayuden al fortalecimiento de la educación propia e intercultural. (Ley Mayor del Resguardo del Gran Cumba, 2007:22)*

En lo anterior, puede observarse todo un entramado de responsabilidades bastante complejo para el Cabildo con respecto a la educación, sobre esto, al momento no se puede emitir un concepto, debido a lo precoz del proceso de aplicación de la *Ley Mayor* en el Resguardo de Gran Cumbal. Sin embargo, las percepciones de los profesores del colegio Cumbe entorno al papel de las autoridades tradicionales, como el cabildo, en el desarrollo de la educación propia se muestra muy poco alentador.

*L.C.: Ahora ¿Qué tanta influencia cree usted que tiene (el cabildo) aquí en el colegio?*

*Mirian: el Cabildo Mayor pues aquí sí, sí tiene influencia, ¿por qué? Porque pues la finca, aquí, es de la comunidad y por ende el Cabildo pues si tiene influencia.*

*L.C.: ¿(El Cabildo) ha reclamado esa lucha por la educación propia?*

*Miriam: Sí. Sí... algunos, pero algunos gobernadores, pues no toditos, toditos. Como decir desde el principio no, pero si se han preocupado. Lo que pasa es que alguno no tiene la visión clara de cómo es, de todas esas leyes, a pesar de que se sabe, de tantas leyes que hay. Pero póngase a pensar también que un año es muy corto para realizar esas actividades, tantas actividades que ellos tienen que hacer (...) tienen que sacar proyectos y todo eso, casi que ellos se van por un solo camino por el poco tiempo. (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).*

Podrá notarse entonces como en la práctica, al menos en la historia reciente del colegio Cumbe, finalizado el proceso de recuperación y fundación del Colegio, el Cabildo fue perdiendo presencia en la orientación de la educación propia en esta institución, teniendo un papel esporádico. En cierta medida son percibidas como causas la falta de familiaridad de los cabildantes con estos espacios, o el limitado tiempo de gobierno con el que cuentan y que les impide realizar dichas acciones a favor de la educación, así mismo como las múltiples tareas que deben realizar durante dicho periodo de gobierno, el cual corresponde a un año.

*L.C.: En ese sentido las autoridades, los gobernadores tienen presencia fuerte o esporádico (con respecto a la educación propia en el colegio)*

*Manuel: pues el gobernador de ahorita claro, pero hay otros que no, solamente llegan se aparecen los fines de año y llegan a criticar, pero prácticamente... últimamente estos últimos años casi que nada, casi ya ni en recursos le han colaborado. (Entrevista con Manuel P. – Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

Esta misma percepción la tiene Vicente Cuaical Rector del colegio desde el año 2007. Señala además que el desarrollo actual de la educación propia se da en la institución educativa en mayor parte por iniciativa de la misma.

*L.C.: ¿han aportado, por ejemplo, el cabildo? ¿O se trae con frecuencia a mayores para que charlen con estudiantes, en esa situación como se maneja?*

*Vicente: eso ha dependido ya más de cada profesor, en convocar a la chagra. (Por ejemplo) de coordinadores se traen a los mayores para que les expliquen a los niños como es el sistema de siembra, que se debe tener en cuenta de la luna, el calendario solar, los calendarios lunares. Pero ya es de acá de la institución. Por parte del cabildo ha dicho no, pues hasta el momento. De que vayan algunos mayores y ellos nos van aportar, nos van a colaborar, sería bueno. (Entrevista a Vicente Cuaical, Rector del Colegio Agropecuario Indígena Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).*

Sin embargo, existen percepciones desde un contexto exterior al colegio Cumbe que muestran como las últimas corporaciones del Cabildo, han venido teniendo un creciente interés en aportar al desarrollo de la educación propia en el resguardo. Así lo manifiesta una docente de la “Institución Educativa Divino Niños Jesús”, ésta de tipo urbano.

*L.C.: ¿Cuál considera han sido los motivos de qué en el colegio se estén implementando este tipo de cátedras (refiriendo a la aplicación de algunas cátedras con temáticas propias en algunos grados de la institución)?*

*Docente: Uno la parte legal, los reconocimientos legales que se ha hecho a nivel nacional e internacional y lo otro ha sido pues que desde el 2012 los cabildos han sido más fuertes al solicitar, a los colegios, sobre todo los urbanos la*

posibilidad de que los estudiantes reciban una educación integral y eso pues es también que conozcan tanto el pensamiento y el conocimiento de afuera pero que también se conozca lo de adentro. (*Entrevista con Docente Institución Educativa Divino Niños Jesús, Resguardo Indígena de Cumbal, 20 de febrero de 2015*).

A partir de lo anterior podrá notarse una cierta ausencia del Cabildo en la dirección de la educación propia en el colegio Cumbe, ausencia que contrasta primero, con el articulado propuesto para el año 2017 en torno a este tema y segundo, con el creciente interés del Cabildo, en los últimos años, por solicitar la aplicación de contenidos de educación propia en los colegios de tipo urbano. Aun cuando esto ocurre las últimas Corporaciones o Cabildos del Resguardo de Cumbal no se ven involucrados en una propuesta directa de educación propia que deba aplicarse a un conglomerado de instituciones educativas de corte indígena y también urbano (con población estudiantil indígena). Para finalizar, las actuales legislaciones entorno a al tema de educación propia, propuestas por el cabido del año 2017, resultan aún muy recientes lo que impide observar, a falta de aplicación en el resguardo, cómo se desarrolla dicho rol.



## **CAPÍTULO TERCERO:**

### **UNA APUESTA A LA EDUCACIÓN PROPIA, EXPERIENCIA DEL COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO INDÍGENA CUMBE**

#### **1. Educación para indígenas en el contexto colombiano: Iglesia y Estado en el proyecto de asimilación del indígena**

En la época colonial, la educación “estaba en manos de los sectores eclesiásticos más aferrados a la tradición bíblica retardataria, opuestos a la ilustración y a todas las nuevas ideas” (Ocampo, 2016:16). Para la época, la escuela pública no existía como ahora la conocemos, puede hacerse referencia a un sistema educativo “reservado para una minoría, difícilmente identificable en su constitución, de férreo control religioso, defendido ideológicamente por el dogma” (Ocampo, 2016:18). De tal forma, que “abrir una lucha por la secularización, resultaba revolucionario para entonces”. Moreno y Escandón junto con Álvaro Mutis son dos de las figuras que iniciaron en la época colonial un proceso de modernización del sistema educativo, cuyo carácter laico era la principal característica que se promovió.<sup>15</sup> Desde entonces, inicia una profunda disputa por el control educativo entre la Iglesia y sectores que buscaban un sistema secular.

Como lo señala Ocampo (2016), dichas disputas iniciaron desde los primeros años de la República, época en la cual la Iglesia intenta recuperar el control de la educación en el primer gobierno independiente con el libertador; sin embargo, años más tarde, con la muerte de Simón Bolívar y la llegada de Santander a la presidencia de la República se introducirían nuevamente en el sistema educativo de la época métodos seculares, así los

---

<sup>15</sup> Moreno y Escandón por ejemplo introdujo importantes reformas en el plan de estudios que hasta entonces se manejaba en la nueva granada: se propuso que su aplicación fuese de carácter obligatorio en todo el territorio. Su orientación fue de tipo científico por lo cual se estableció la enseñanza de las modernas ciencias naturales oponiéndose así al escolasticismo que había dominado desde los inicios de la época colonial.

liberales radicales neutralizan el poder eclesiástico por dicho siglo manteniendo este control hasta luego de la guerra de los Mil Días, a partir de allí con Rafael Núñez a la cabeza, se reestablecería el control de la Iglesia sobre los programas y la educación religiosa (Ocampo, 2016). Puede señalarse, entonces, que históricamente la búsqueda por el control de la educación ha desencadenado una serie de enfrentamientos que inclusive llegaron a transformarse en guerras civiles entre posiciones que profesaban un tipo religioso de educación y aquellas más apegadas a una educación de tipo laica.

En la naciente República colombiana, en relación con una educación para indígenas, se promovió la educación desde la sociedad dominante y como ya se expuso se le abrieron todos los caminos legales a la Iglesia para tomar las riendas de este proyecto, es así como el “libertador” Simón Bolívar determinó mediante el Decreto del 5 de julio de 1820 “la devolución de los resguardos a los naturales y a su vez se estipuló que todos los jóvenes mayores de cuatro años y menores de catorce debían asistir a la escuela y aprender el saber reconocido del hombre blanco” (Cardona y Echeverri, 1999: 218). En este sentido, visto aquí la valoración del conocimiento a partir de un factor étnico guiado por el tono de piel, lo “blanco” como aquello válido para la construcción de la nueva República. Ocho años más tarde, él mismo, a través de la Ley del 11 de julio de 1828, dictaminó: “restablecer las antiguas misiones con el objeto de reedificar las poblaciones indígenas e instruir las en la religión, la moral y demás aspectos necesarios para la vida” (Pág. 18). Posteriormente, en 1887, durante el segundo gobierno de Rafael Núñez, de acuerdo con González (2006), a cambio de concesiones económicas de la Iglesia al Gobierno, este último le otorgó a la Iglesia el monopolio del aparato educativo y el control de la institución familiar, es así como en adelante la educación pública “se dirigiría de acuerdo con los dogmas y la moral de la Iglesia católica, cuyos obispos tendrían el derecho de inspección de los textos de religión y moral” (Pág. 139).

De esta forma, la Santa Sede obtiene el visto bueno para “establecer institutos religiosos de orden educativo, misioneros o de caridad en el país y la oportunidad de que el Gobierno efectuara convenios dirigidos a evangelizar a los diferentes grupos indígenas del territorio colombiano” (Cardona y Echeverri, 1999: 219). En ese sentido, meses después de la aprobación del Concordato, se establece el primer convenio de las Misiones Católicas que en una primera instancia gozó de una vigencia de diez años, vigencia que posteriormente se extendería por un margen mayor de tiempo. Dicho

convenio establecía en su artículo 10 que además de las concesiones el Gobierno se comprometía también a brindar protección a la labor ejercida por la Iglesia en el ámbito educativo.

*Dada la trascendencia que tiene para la nación colombiana la evangelización en la religión católica de los indígenas y teniendo en cuenta las condiciones particulares en que éstos se encuentran, la autoridad del gobierno de Colombia dará a las Misiones Católicas especial apoyo y protección para que puedan desarrollar su obra libremente y sin obstáculos.* (Artículo 10, convenio de misiones 1887, citado en Cardona y Echeverri, 1999: 219).

Como señala González (2005), podría establecerse que se produjo para entonces un triunfo temporal de una definición militante de la identidad nacional, basada en la tradición hispánica de unidad religiosa, lingüística y legislativa, así por lo tanto se genera un imaginario del indígena como aquel ser “salvaje selvático”, de tribus “bárbaras” que debía ser civilizado. Figuras del ámbito político de la época como José María Samper, parlamentario y escritor, en 1861 a pesar de valorar en sus obras un pasado glorioso de los chibchas y muisca, consideraba que para el momento “los indígenas no eran sino salvajes bautizados, en eterno pupilaje, proscritos de la vida civil, agricultores completamente rudimentarios y casi tan ignorantes é imbéciles como los brutos” (Samper, (1861), 1984: 63, citado en Castillo, 2009:77)

En Castillo (2007), se ilustra con mayor detenimiento, la anterior representación del indio como ser salvaje y bárbaro, fenómeno que explica el autor echa raíces desde el siglo XVI tomándose a los indígenas y negros desde entonces como seres inferiores, en el periodo colonial, este proceso se sedimenta y, para inicios del periodo de la República se mantiene dicha condición de inferioridad, pero considerándoseles además como seres primitivos, lo anterior a pesar de los ideales de igualdad y libertad expresados en el proceso independentista. Esta representación pasará entonces, en la segunda mitad del siglo XIX, a naturalizarse para las elites políticas colombianas.

Así para 1930, por ejemplo, Laureano Gómez se refiere a los indígenas como seres salvajes.

*La otra raza salvaje, la raza indígena de la tierra americana, segundo de los elementos bárbaros de nuestra civilización, ha transmitido a sus descendientes el pavor de su vencimiento. En el rencor de la derrota, parecen haberse refugiado en el disimulo taciturno y la cazurrería insincera y maliciosa. Afecta una completa indiferencia por las palpitaciones de la vida nacional, parece resignada a la miseria y a la melancolía de sus páramos y bosques (Gómez, 1930:52, citado en Castillo, 2009: 82).*

También considerándoles junto con los negros como sujetos sinónimos de inferioridad (Castillo; 2009), y señalando a lo español como aquello que debe regir las directrices del carácter colombiano.

*Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Los dos últimos caudales de herencias son estigmas de completa inferioridad. Es en lo que hayamos podido heredar del espíritu español donde debemos buscar las líneas directrices del carácter colombiano contemporáneo (Gómez, 1930:47, citado en Catillo, 2009: 82)*

## **2. Puesta en marcha de la Ley 89 de 1890**

Retomando el papel de la Iglesia en la educación, dos años después de la firma del Concordato de 1887, el gobierno de Rafael Núñez decretó la Ley 89 de 1890 “por la cual se determina la manera como deben gobernarse los salvajes que se vayan integrando a la vida civilizada”. Los indígenas fueron clasificados en tres grupos definidos por su estado de integración a la sociedad dominante (Gros, 1991):

- 1) Indios salvajes.
- 2) Aquellos que están en proceso de integración a la vida civilizada.
- 3) Aquellos que, habiendo sido ya integrados a la civilización, están organizados en parcialidades y viven en resguardos o reservas.

Gros (1991) señala que, para las primeras categorías, el Estado, en virtud del Concordato, delega en la Iglesia su soberanía. La Iglesia asume entonces la responsabilidad de garantizar la incorporación progresiva a la Nación de las poblaciones aborígenes, en este caso la legislación general de la República no rige entre aquellos considerados salvajes “que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, el artículo uno

estableció que “En consecuencia el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará como esas incipientes sociedades deben ser gobernadas”. Sobre los sujetos que cobijó la tercera categoría es decir aquellos ya “integrados a la civilización” lo que podría llamarse campesinos que habitaban en resguardos, se estableció igualmente que tampoco regirían las leyes generales de la República en los asuntos de resguardo (Gros, 1991:218).

Es así como a través de la Ley 89 los indígenas son concebidos desde el Estado como psicológicamente impedidos, “salvajes en vías de civilización, calificados como tribus bárbaras, quienes a partir de la intervención de la Iglesia podrían ser “civilizados” solo a través de misiones católicas “cristianizadoras” como única opción, con las que además de evangelizarse aprendieran a hablar castellano” (Meneses, 2009:33).

Como se ha podido observar hasta ahora, en la época de la naciente República, la Iglesia fue ganando espacio en el contexto educativo del país especialmente en la dirección de la educación pública para las comunidades indígenas con el objetivo de “civilizarlas” y por consiguiente integrarlas a la sociedad dominante de tipo católico–mestiza, proceso que se dio durante la segunda mitad del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX. Por ejemplo, en 1920 la administración de la educación es delegada totalmente a nueve congregaciones constituidas, todas ellas fundamentalmente extranjeras (españolas, francesas, inglesas, alemanas, suizas) las cuales a su vez eran financiadas en un 10% de presupuesto por el Estado (Trillos, 1996).

Puede establecerse, además, como lo expresa Meneses (2009), que en dicha periodicidad de tiempo aún no se efectuaba un proceso de secularización en el que la Iglesia y Estado ejercen sus actividades de forma independiente, sino que al contrario se presentó un fenómeno en el que la Iglesia desempeña funciones delegadas directamente por el Estado. Por ejemplo, el desarrollo de una educación pública de tipo no laica.

Además, como bien lo refiere esta autora, ante este contexto las comunidades no tuvieron un amplio margen de maniobra para proteger sus propios procesos educativos puesto que se veían frente a un tipo “de dominación tradicional, en el sentido Weberiano, ya que están sometidos los indígenas, a través de la influencia de la Iglesia, como una institución legítima de poder delegado por el Estado” (Meneses, 2009:33).

En lo que concierne a lo anterior, es decir al pulso de la Iglesia con el Estado por el control de la educación, explica Andrade (2011) es producto del constante conflicto dado entre rivalidades presentadas luego de la instauración de la República por parte de las elites criollas que se adscribieron poco a poco en a dos partidos mayoritarios, Liberal y Conservador. Los dos muy marcados por su cercanía o distancia con la ideología de la Iglesia Católica. En 1863, se instauraría por ejemplo un Régimen Federal presidido por la Constitución Federal de Río Negro del mismo año, régimen representado por caudillos liberales – radicales. Andrade (2011) explica que fue de esta forma como se expresaron grandes contradicciones en el manejo de asuntos tan importantes para la época como “la abolición o la protección de los privilegios de la Iglesia, el carácter católico-privado o laico –público de la enseñanza, y las pugnas por la adopción definitiva del federalismo en contra de la opción del centralismo como sistemas políticos” (Andrade, 2011:158), desembocando todo esto en violentos enfrentamientos entre los dos bandos en lo que hasta entonces se conocía como los Estados Unidos de Colombia.

Rafael Núñez, quien asume el poder del Gobierno en 1884, era parte de un grupo de liberales independientes aliados a los conservadores y a la Iglesia Católica. Núñez motivado por los desórdenes y guerra civil de 1967 entre los partidos (Liberal y Conservador) busca “fundar una República liberal basada en los principios del orden y por la vía del centralismo político, es decir por la vía del progreso” (Andrade, 2011:159), diferenciándose entonces del sector de liberales radicales que buscaban implantar una democracia social, laica y de libertades públicas.

Declara entonces que para su Gobierno “su política consistirá en la imposición de un orden regenerador público y socialmente sólido” (Andrade, 2011:159), apoyado en cuatro principios elementales, entre ellos la recristianización del país con la ayuda de la Iglesia Católica. Puede observar entonces como el papel de la Iglesia en el Estado, cuestionado por los liberales radicales, vuelve a retomar importancia a través del gobierno de Núñez, que significó la implantación de la Constitución de 1886, por medio de la cual, como observamos anteriormente, el Estado delegó temporalmente la soberanía de la educación a la Iglesia Católica, en especial aquella dirigida a la “civilización” de los indígenas.

En su trabajo, Andrade (2011) ilustra un tanto la forma en la que la educación estuvo bajo el control de entes religiosos aunque de manera irregular en lo que comprende el siglo XIX y primera parte del siglo XX, fue muy frecuente entonces que el cambio de cada gobierno estuviera acompañado por guerras civiles en donde el partido vencedor buscaba reorganizar los “nuevos planes y contenidos de la enseñanza”.

Como lo pudimos observar antes, en la época de la naciente República, se articuló toda una política en favor de la disolución de los resguardos. Política que se revierte a través de la formulación de la Ley 89 de 1890 la cual “declaró de nuevo inalienables las tierras de las comunidades, (...) considerando nulas todas las transacciones que hubieran podido efectuarse desde aquel momento entre los usufructuarios indígenas de las tierras y las personas ajenas a las comunidades” (Gros, 1991:188), en ese sentido, como lo señala Gros, paradójicamente, la Ley 89 permite optar a las comunidades más fácilmente por la lucha abierta, o por la ocupación “ilegal” de las tierras. De esta forma, a través de los reclamos de tierras u oposición a la disolución de los resguardos muchas de las actuales comunidades indígenas pudieron resistir al embate de la sociedad dominante que buscaba su asimilación total. Como refiere Meneses (2009) “esta ley permitió vislumbrar el camino para el establecimiento de la legislación indígena en el país jurídicamente reivindicándose frente a la sociedad nacional” (Meneses, 2009:34).

### **3. Hacia la recuperación de la educación.**

En 1973, se firma un nuevo Concordato entre la Santa Sede y el Gobierno Colombiano, cuyo punto más importante expresa la devolución al Estado de la responsabilidad en la planeación educativa. En ese sentido, poco a poco la Iglesia iría perdiendo su soberanía sobre el dominio de la educación en el país, para 1976 mediante el Decreto ley 088 de 1976 se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, (Cardona y Echeverri, 1999) es así como por primera vez la educación indígena como tal fue reconocida por el Estado brindando a los grupos indígenas el derecho a formular una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos (PECI, 2004)<sup>16</sup>. Ese mismo año, la Iglesia devuelve al

---

<sup>16</sup> “el decreto 1142 de 1978: este decreto de 1976, contemplo puntos como los siguientes:

- La educación indígena deberá estar de acuerdo con las necesidades y las características culturales de los grupos
- Las comunidades deberán participar en el diseño de sus programas educativos
- La alfabetización deberá hacerse en lengua materna
- Se promoverá la investigación con la participación de las poblaciones indígenas

Estado 1.351 establecimientos de enseñanza, pero continúa a cargo de su administración sobre la base de contratos” (Gros, 1991).

En 1978, mediante el Decreto 1142, se reglamenta el Artículo 11 del decreto 088 de 1976, allí se establece entre varios puntos: primero, que organismos internacionales de cualquier tipo no podrían ya llevar a cabo acciones de tipo educativo sin el consentimiento de las comunidades indígenas. Segundo, que el diseño y evaluación de los currículos estaría a cargo del Ministerio de Educación con la participación de las comunidades indígenas y, tercero, se estableció que la educación para grupos étnicos debía de ir acorde con las necesidades y características culturales de los grupos indígenas además de estar ligada al cuidado del medio ambiente. Se resaltó también la importancia de la lengua propia como elemento permanente en la alfabetización de las comunidades y por último se abrió la puerta para que se promoviera la participación de maestros indígenas en el ejercicio de enseñanza dentro de las comunidades.

A partir del gobierno conservador de Belisario Betancur, entre 1982 -1986, los “vientos políticos cambiaron para los indios”. Se avanza en la creación de un consejo asesor de política indigenista en el Cauca en el que participa el CRIC, como resultado se diseñan los planes nacionales y departamentales de atención prioritaria a los sectores indígenas (Sevilla, 1986), entre dichos planes como explica Meneses(2009), se pone en marcha una iniciativa que implicaba la realización de un diagnóstico sobre la “población indígena de Colombia”, elaborándose por primera vez en el país un cuadro general y sin reservas de la situación en materia indígena (Gros, 1991: 278). Este diagnóstico permitiría desarrollar luego en 1984 el “Programa Nacional de Desarrollo de las Poblaciones Indígenas” PROIDEN el cual constituyó “la premier del indigenismo oficial” puesto que se elaboraría después de la consulta con las organizaciones indígenas, pero en acuerdo con el Estado (Meneses, 2009). El programa habría centrado sus esfuerzos primero en la creación de resguardos y segundo la implementación de la educación bilingüe.

- 
- La educación para comunidades indígenas tendrá al desarrollo tecnológico autóctono, estimulando la creatividad en un marco de interculturalidad
  - Se tendrán en cuenta horarios y calendarios especiales de acuerdo a las características de las comunidades
  - Se establecerán criterios para la selección y formación de maestros indígenas”



Para 1985, señala Meneses (2009), con la voluntad del PRODEIN y el trabajo de las comunidades, se posibilita a través del Ministerio de Educación Nacional la creación de la oficina de etnoeducación que comienza a desarrollar las siguientes políticas.

- “Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos.
- Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español.
- Apoyo a investigaciones.
- Asesoría, seguimiento y evaluación.
- San Basilio de palenque, San Andrés de Providencia y Santa Catalina, son incluidos en el programa de etnoeducación”

Puntos que con otros documentos de difusión y memorias serían recogidos en 1982 en el documento *Lineamientos generales de la educación indígena*. Como puede observarse, previo a la formulación de la Constitución en 1991, ya se habían dado avances entorno al reconocimiento de las particularidades étnicas de las comunidades indígenas sobre todo en el campo de una educación un tanto diferenciada al modelo de la sociedad dominante.

Ahora, debo referirme a que todos los logros alcanzados en el ámbito de la educación para indígenas y que hasta aquí se han presentado, pero también aquellos que posteriormente se fueron ganando, por ejemplo, en la Constitución de 1991, tal como se abordara más adelante, son el resultado de un esfuerzo sostenido de resistencia de las comunidades indígenas frente a la acción de una sociedad dominante que ha intentado constantemente absorber a estas comunidades, esfuerzo que tal y como se pudo apreciar en el segundo capítulo de esta monografía se expresó en mayor medida a partir de la acción colectiva en recuperación del territorio desplegada por las comunidades desde 1970 en los departamentos de Cauca y Nariño, y que tuvo claros antecedentes de lucha y reclamación de este factor tan vital para el indígena desde el mismo momento en el que les fue arrebatado y posteriormente reconocido por la Corona española a través de los resguardos indígenas, que a su vez estuvieron en constante amenaza por encomenderos y terratenientes.

Es en este sentido, como explica Lorenzo Muelas, que luego de solucionar los problemas de la tierra traducidos inmediatamente en tratar de solventar unas

necesidades básicas para el bienestar de los indígenas, la lucha luego debía madurar a un ámbito político más profundo.

*(...). El territorio fue introduciendo lentamente, muy lento. Pero en un principio queríamos tierra para producir, para sobrevivir, para vivir. Tierra para trabajar, para vivir de ello, eso era lo que queríamos. El plato de comida fue lo que se nos esquivó rotundamente, radicalmente, la comida, radicalmente. Entonces, esa comida, esa sed de necesidad, esa ansia de necesidad es la que nos ha hecho recuperar la tierra (...) primero había que resolver lo primero, la comida, y de ahí pa' allá se pasa a otros escenarios, ya conceptualizando más y más (Entrevista con Lorenzo Muelas, Antigua hacienda El Chimán, enero 3 de 2004, citado en Castillo, 2007: 154)*

Como candidato a la Asamblea Nacional Constituyente en 1990, Lorenzo Muelas expresa entonces una lucha por aquellos elementos más profundos relacionados con la recuperación y fortalecimiento de la identidad étnica, entre ellos el derecho a una educación desde la lengua propia.

*Soy indígena por pertenecer a esta tierra desde siempre, y somos colombianos por haber nacido en la Colombia actual. Tenemos derecho a nuestros territorios y resguardos, y a todo lo que hay por encima y por debajo de ellos. Tenemos derecho a nuestro propio gobierno. Tenemos derecho a hablar nuestra lengua. Deben respetar nuestra propiedad comunitaria. Debemos ser juzgados en nuestra propia lengua, y por jueces indígenas o tribunales especiales de indios y blancos. **Tenemos derecho a educar a nuestros hijos en nuestras lenguas y culturas, para seguir existiendo como pueblos.** Debemos tener representantes indígenas ante los organismos del Estado. Deben dejarnos desarrollar a nuestra manera, sin atropellos. El Estado y la sociedad deben respetar nuestra autonomía. Estas son las cosas que yo quiero decir, no como Lorenzo Muelas, sino como indígena (El Espectador, 16 de diciembre de 1990, citado en Castillo, 2007:163)*

#### **4. Recuperando la educación: La memoria de los abuelos**

Dentro de lo que concierne al imaginario indígena, existen figuras que fueron tomadas por los pueblos como referentes de lucha, personajes que han sido reivindicados como

figuras que lucharon por el territorio y que han dejado un legado, constituyendo una serie de factores que pasan a formar parte de la memoria colectiva y de una identidad reinventada, todo en lo cual las comunidades encuentran la fuerza emotiva para nutrir la acción colectiva que los lleva a considerarse sujetos sociales que hacen parte de un movimiento histórico cuya constante es la lucha por la recuperación del territorio (Castillo, 2007).

El nombre de Manuel Quintín Lame es bien conocido en las comunidades del Cauca y en general por el actual conglomerado indígena del país, sus escritos compilados actualmente en los libros *En defensa de mi raza* y *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la “civilización”* los dos editados por el sociólogo Gonzalo Castillo Cárdenas son un claro manifiesto en favor del despertar indígena, la lucha por el territorio, el fortalecimiento y, rescate de la identidad. En el fondo también sus reflexiones giran en torno a la valoración de una educación cuyo conocimiento se fundamenta o deriva de la naturaleza, o como algunos dirían desde la madre tierra.

Para entender lo anterior, tenemos que saber cómo el propio Quintín Lame en su obra da cuenta de su pasado como un joven profundamente interesado por aprender, pero con limitadas posibilidades de hacerlo en una escuela debido a su contexto familiar y social que se lo impedía, de esta forma y por decisión de su padre Don Mariano Lame en su juventud tuvo que dedicarse a actividades de trabajo en los montes del Departamento del Cauca junto a siete de sus hermanos.

*Yo no puedo enorgullecerme con sofismas de que hice detenidos estudios en una escuela, en un colegio, etc.; pues mi colegio fue la fe con un entusiasmo incansable, porque le pedí a mi padre señor Don Mariano Lame, la educación, es decir, me mandara a la escuela y me consiguió fue una pala, un hacha, un machete, una hoz y un agüinche y me mandó con siete hermanos a socolar y derribar montaña; (Lame, 1973:8).*

Quintín Lame fue entonces un letrado autodidacta (Rojas, 2012).

*Pero yo con ese entusiasmo que sobrepujaba en mi interior me llegó el pensamiento de que debía escribir en una tabla con un carbón y que la pluma debía ser dicha aguja en la hoja de un árbol, la muestra fue que a sabiendas*

*tomé varios papeles que tenía mi anciano tío Leonardo Chantre. (Lame, 1973:8).*

Que más tarde, como el mismo lo señala, bajo la influencia de su tío materno, Leonardo Chantre, pudo tener cercanía a “periódicos y otros papeles que [este] cargaba en su mochila”, de tal forma que “con él aprendió las primeras letras. Luego, sus lecturas se concentraron en el conocimiento de los códigos, de las leyes y de la jurisprudencia, al fragor de la lucha por liberarse del terraje y por recuperar los territorios de resguardo” (Rojas, 2012).

Como se expresó anteriormente, Lame da cuenta de una fuente y de un conocimiento “alternativo”, tan válido, inclusive superior que el conocimiento de la sociedad dominante de la época.

*No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, porque han subido del valle al monte, pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra (Lame, 1973:6).*

A ella se refiere como “el libro de Dios y la ciencia de Dios” quien dice es infinita en comparación a la ciencia del hombre que por el contrario entiende como algo finito, esta fuente como el mismo lo manifiesta, no ha podido ser entendida por la humanidad que a semejanza de dos ríos “que bañan las cinco partes del mundo” le han recorrido ignorando muchos de sus secretos.

*(...) y así es la humanidad que ha pasado ante la inteligencia infinita que creó la humanidad, y esa humanidad que ha pasado y pasó no ha podido comprender lo que está escrito en ese hermoso libro, llamado “el libro de Dios” (Lame, 1973:7).*

Una fuente con la que el indígena tiene estrecha relación y en la puede formarse intelectual y espiritualmente, es decir, la naturaleza.

*La ciencia tiene un jardín muy extenso que pocos son los hombres que la han mirado pero de muy lejos, el indiecito le ha mirado de muy cerca unido con esos discípulos que la naturaleza ha criado y cría en el bosque en esos momentos de la charla interminable que tienen los arroyos de las fuentes, en esos momentos*

*que ronca el tigre, ruge el león, silba la serpiente, canta el grillo y la chicharra, gime esa paloma torcaz y cruza el bosque, es el momento del recreo que esa maestra que es la sabiduría, ha ordenado armónicamente a sus discípulos; y después cruzan los cuatro vientos de la tierra que son los sembradores que tiene la naturaleza, etc. (Lame, 1973:13).*

La sabiduría que el indio obtiene de la misma naturaleza, de acuerdo con Lame, es superior a la de la sociedad mestiza (Rojas, 2012), en este sentido, se trata de un saber que no se dicta o transmite en los estrados de las escuelas, colegios y universidades y que se ha negado por tanto a la cultura de “occidente” o europea.

*Y ese coro de hombres no indígenas que han corrido a conocer los grandes claustros de enseñanza en los Colegios, en las Universidades principiando por las escuelas primarias, etc.; no han podido ni podrán conferenciar acerca con ese libro de la poesía, con ese libro de la filosofía que tiene tres poderosos reinos, y que no los han podido conocer aquellos niños de la antigüedad, los de la edad media, ni los de la presente; aquellos que se mecieron dentro de las cunas de oro y otros dentro de las cunas de cristal; (...) (Lame, 1973:12).*

Refiere entonces a un saber que el indio guarda con recelo, y que no comparte con el “blanco” debido a su “mala fe” contra el indígena.

*Los indios no quisieron revelarle al blanco varios secretos de la naturaleza que tienen sembrados dentro del reino vegetal, secretos que enseñó “Olllo”; secretos que debía explicarlos en esta página pero no lo hago motivo a la mala fe del blanco contra mi raza (Lame, 1973:84).*

*No quiero dejar conocimiento a la ciencia española sobre el dominio de las aguas, ¿cómo? ¿Por qué? o ¿para qué? porque mis enemigos no indígenas han sido y son muy traicioneros y me odian de muerte (Lame, 1973:103).*

Rojas (2012) establece a “Ocllo”, un personaje femenino que sería mítico y a la vez histórico, como una apelación a la fundación del pensamiento propio de Lame. Para ello, afirma, considerando las estructuras de parentesco en los pueblos nativos de América, que son de tipo matrilineal, que Ocllo esposa y también hermana de Manco Capac, fundador del imperio incaico, es entendida por el propio Lame como la mujer que apareció para educar a la raza indígena mucho tiempo antes de la Colonia y de la

Conquista “pero esta no era hija de mujer, esta fue enviada por la naturaleza para educar a mi raza”.

*Ahora le pregunto a todos los ingenios que han tallado sus inteligencias durante veinte años en un colegio o en varios, si el pensamiento del que se educó en las selvas por medio de esa viejecilla Ocllo que ha sido y es la imagen de mi pensamiento la que me indicó como debía hacerle frente a todos mis acusadores de cerebros muy blanditos de la ciudad de Popayán imperio antiguo de la reina de Poenza, señores no indígenas (Lame, 1973:76).*

Todo lo anterior, nos presenta a un personaje cuya formación está fundamentalmente asociada a un contacto íntimo con la naturaleza y por tanto a alguien que confía en el poder y valía de ese conocimiento.

*Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito por mañana cruzarlo (Lame, 1973:11).*

*Porque la naturaleza humana me ha educado como educo a las aves de bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro; y le cantaron a indiecito cuando la misma naturaleza me acariciaba y me regaba flores, hojas y gotas de rocío cuando también recibía el beso maternal de mi madre, que en paz descanse (Lame, 1973:10).*

La naturaleza es para Quintín Lame, entonces, la fuente de sabiduría para la formación del indígena, descrita como “ese bosque solitario” en donde “se encuentra el libro de los amores, el libro de la filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía; la verdadera literatura porque ahí la naturaleza tiene un coro de cantos y son interminables” (Lame, 1971:11). Pero además hay que señalar que Lame no desconocía lo ajeno refiriéndonos a su formación en leyes que aprendió en parte de su tío. En este sentido, tuvo una especie de formación integral que le permitió desenvolverse con facilidad en los espacios de su comunidad como en los estrados judiciales de Popayán donde libró una lucha legal, pero también recurriendo a la acción en favor a la recuperación de la tierra.

En sus obras puede observarse, entonces, la idea de una educación marcada por un pensamiento “propio” basado en la naturaleza, factor que es insistente en su discurso, el cual está además orientado a ser o convertirse en una invitación al indígena para que se cuestione por el futuro y despierte de la ignorancia.

*Pero esa imagen de que he venido hablando desde el principio de esta obra, hará interpretar mejor a los indios que todavía duermen dentro de la cuna de la ignorancia como una rata para morirse de hambre dentro de un hoyo, pero al estudiar esta obra con atención y cariño oirán esa campanada, como la campanada de las ocho de la noche cuando uno está preso en una cárcel cuando llega un amigo a visitarlo. (Lame, 1973:95).*

Identificaba sin problema las desventajas de una educación dictada desde la sociedad dominante que controla y acomoda saberes a partir de ciertos objetivos.

*Los jóvenes no indígenas con un interés personal aprenden lo que está escrito en dichos libros sea o no sea la verdad, porque muchos historiadores faltos de criterio, se apoyan en la ciencia enemiga de la historia y que hasta hoy le hace la guerra, pues es como en el bosque, la zorra a la gallina, el pez grande al pequeño, la araña a la mosca y la mujer a la mujer. (Lame, 1973:93).*

Continúa y afirma

*Así me ha hecho la guerra el blanco colombiano quien se ha creído el hombre único de ciencias y elevados conocimientos ante el indio Quintín Lame. (Lame, 1973:93).*

Quintín Lame, como puede observarse, entonces, hace un llamado a la lucha por el territorio y por consiguiente al fortalecimiento de la cultura indígena desde el planteamiento de una educación que valorara lo “propio”. Reiteradamente recriminaba a los grupos de la sociedad mestiza colombiana de la época el hecho de no permitirle a los indígenas una educación, así “condenándolos a permanecer en el analfabetismo y la ignorancia, para que tuvieran que arrodillarse los indios para saludar a un blanco” (Lame, 1973: 45). Por ello, se consideraba así mismo como aquel que debía ir “en defensa del indiecito ante las calumnias de mis enemigos blancos (...), los que cruzaron el dedo y juraron falsamente ante Dios, para luego negarle a la tribu indígena la educación, la justicia y la verdad” (Lame, 1973: 45).

Su trabajo fue vital para la formación posterior del actual movimiento indígena, su ejemplo de vida y obra escrita lo convirtieron en un referente de lucha para los pueblos indígenas, puesto que como observamos antes, muchas de sus demandas sirvieron para que el CRIC pudiera construir su actual programa de siete puntos, entre los cuales figuran de forma relevante para este ejercicio los puntos seis y siete que establecen la defensa de la historia, la lengua, y las costumbre indígenas, además de proponer la formación de docentes indígenas para educar a las comunidades de acuerdo con su propia situación y promoviendo el uso de la lengua propia.

En este sentido, apreciamos en el pensamiento de Quintín Lame manifestaciones en favor de una reivindicación de la educación propia posteriores a los procesos dados desde la Constitución de 1991, también posteriores a los reconocimientos en cuanto a educación otorgados por el Gobierno de Belisario Betancur entre 1982 -1986, e inclusive posteriores a las reivindicaciones de los pueblos indígenas en el Cauca y Nariño en la época de 1970.

Estas mismas manifestaciones también pueden ser rastreadas en el contexto de los pastos en personajes históricos de la comunidad, en especial en la figura de Juan Chiles, oriundo del Reguardo de Chiles, quien luchó en el siglo XVI ante los tribunales de la Real Audiencia de Quito por la reclamación de los territorios usurpados por terratenientes en la zona. En la actualidad, su figura se ha tornado en la categoría de mito y leyenda evocándose en su contexto con el equivalente de Quintín Lamen en el Cauca.

Se convierte en un referente para los “renacientes” del pueblo pasto en tanto, su sabiduría no proviene de universidades, si no de la experiencia, una sabiduría producto también de un contacto íntimo con la madre tierra, con los páramos, y aplicada en la recuperación del territorio. “Fue un aborigen a quien la humillación, los vejámenes y la enajenación de sus tierras no lo humillaron... al contrario hizo de los problemas grandes oportunidades de aprendizaje, sus limitantes los convirtió en fuente de creatividad” (Alpala, 2008:81).

La interpretación de los mayores dice que podía relacionarse con los espíritus y el cosmos, su conocimiento en las plantas y en la lengua propia le permitió tomar forma de animales cuya cualidad aprovechaba para trasladarse hasta los lugares en donde debía



librar las “batallas” legales en recuperación de los territorios del actual resguardo de Chiles.

*Cuenta la gente que cuando él se metía en la Laguna Verde, situada al pie del Cerro Chiles y al salir del agua, salía convertido en tigre y de esa manera andaba por el cascarillo, el Tambo Quemado, Gritadero, Marpi, Mayasquer y en otras partes se presentaba en forma de buey, que balaba feísimo, al entrar en algunas chozas que lo hacía por la tornera como gato y se convertía en lo que quería (Alpala, 2008:83).*

A su personalidad se le atribuyen los principios de: “aprender a labrar a cordel, aprender a desatar el quechua y leer los libros de Carlomagno” que hoy día en el *Plan Educativo Comunitario Intercultural* - (PECI), se proponen como pilares para la construcción de un modelo de educación propia para las comunidades pasto de Nariño.

*-Primero- aprender a Labrar a cordel, que es nada más que hacer las cosas bien, con rectitud, si tener errores y que sirva para algo, para la vida. – Segundo- Desatar la letra quechua, que es conocer y desatar la hebra de la vida, la comunicación, la interlocución, relación con otros pueblos. – Y finalmente saber - Leer las cartas de Carlo Magno, que equivale a conocer las ideas y leyes de los otros gobiernos, su pensamiento; así mismo como los ideales de otros indígenas que han dado su vida por mantener y defender la cultura indígena y su educación” (PECI, 2004:65),*

Como puede observarse, dos de estos tres principios están dirigidos a fomentar un dialogo con otras culturas en lo que puede entenderse como interculturalidad, una relación que permite el fortalecimiento de la propia identidad, es decir, se invita a conocer al otro para así actuar en defensa de lo propio.

*Juan, no fue el único que supo leer escrituras y documentos escritos por los occidentales, sin haber pisado la escuela del blanco (...), hasta hoy existen Mayores que la suma, resta, multiplicación y división saben de memoria, por eso dicen que: “para ser grande no solamente tiene que vivir en las universidades amuralladas de cemento, sino que la mejor universidad es la vida, la lucha y la perseverancia”. Sus ideas del Cacique Juan Chiles no fueron apocalípticas, ni satánicas, fue un pensamiento sin fronteras. Su mundo lo*

*convirtió al tamaño de su sueño, se apropió de su conocimiento, jamás demeritó, devaluó o desechó saberes foráneos, pero siempre buscó hacer gala de su propio saber. (Alpala, 2008:82).*

Su sentencia más conocida sugiere las que serían características del indígena pasto, dice: “Somos como el agua, la piedra y la espuma, porque mientras el agua dice vámonos, la piedra dice quedémonos y la espuma dice bailemos” metáfora que sugiere en un primer plano la fluidez del agua, la capacidad de viajar, de “ir”, de buscar en espacios diferentes, pero también, sugiere “SER saber cómo el agua, en sus tres estados: gaseoso, líquido, y sólido (...) en la lucha por la existencia, ¿Cuántas veces el indio se ha transmutado siendo el mismo, aunque aparentando y fingiendo ser cristiano, conservador, liberal?. La identidad del agua nunca pierde la esencia” (Tarapués en Rocha, 2010:144)

Así, el indígena pasto viaja, conoce y se transforma de forma parcial manteniendo siempre un sentido de pertenecía o de identidad pues ser como la piedra implica ser “duro, tosco y fuerte”, implica ser firme en las convicciones y creencias más profundas de la comunidad. Y ser como la espuma va en un sentido de integración con otras personas o pensamientos, pues “la espuma dice bailemos”

A partir de lo anterior, puede evidenciarse cómo la educación propia es un tema tratado y discutido, no solo desde los años de 1970, en pleno despertar indígena, si no de años anteriores bajo las figuras de Quintín Lame en el Cauca y de Juan Chiles en Nariño. Puede decirse entonces que el pensamiento de estas dos figuras históricas es rescatado y utilizado desde 1970 por el nuevo movimiento indígena en favor de la recuperación de una identidad indígena. En el caso de los pastos, puede identificarse que estas comunidades se dieron al estudio de este pensamiento, siendo así, no ajenas a la ideas de educación propia transmitidas por Quintín Lame y Juan Chiles, consiguiendo lo que el primero manifiesta en sus escritos, el hecho de que “*al estudiar esta obra con atención y cariño oirán esa campanada*” la campanada en favor de un despertar, su influencia es evidenciada por ejemplo en la letra de la siguiente canción, compuesta por David Cuásquer comunero pasto oriundo del reguardo de Panán en el marco de las recuperaciones de tierra.

*Guillermo León valencia, negó la educación,  
Caudillo Quintín Lame siguió la organización*

*Cumbales y Pananes se unieron para luchar,  
Lo mismo los Mayasqueres, con chiles van ayudar  
Los grandes terratenientes guerrearon en Chaparral  
Para ampliar las haciendas, nuestra ley terminar.  
Caudillo Quintín Lame al monte se fue a educar,  
Para dejar una historia, los libros para educarnos. (Rappaport, 2005:247)*

## **5. Comunidades indígenas pioneras en el ejercicio de la educación indígena.**

Como lo señala Meneses (2009), desde el nacimiento del moderno movimiento indígena, se reivindica el derecho a tener una educación acorde con las prácticas y formas culturales de cada comunidad indígena. Como ya se dijo antes, los dos últimos puntos del programa que el CRIC estableció en la asamblea del 6 de septiembre de 1971 van acordes con el establecimiento de una educación desde lo propio, por ejemplo, el punto 6 expresa “defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas” (CRIC 1978:12) y el séptimo por su parte hace referencia a “formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas en su respectiva lengua” (Pág. 13).

Puede notarse que, a lo largo de las memorias de los sucesivos congresos organizados por el CRIC, la educación propia fue tomando paulatinamente fuerza conforme a la madurez del movimiento, por ejemplo, para el primer congreso organizado en 1971 este tema no se observó ni estuvo presente, fue seis meses después cuando recobró importancia, es así como se establecen los seis puntos de la agenda política.

El CRIC intensifica su trabajo en torno al tema educativo a partir del tercer congreso, en donde reconoce que “existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas” (Pág. 26), refiriendo a la predominancia en la intervención de blancos y mestizos en los institutos educativos para indígenas, reclamando además la falta de enseñanza en lengua materna y criticando la figura de los profesores indígenas que para entonces se consideraron como “unos meros traductores sin ninguna iniciativa” (Pág. 26) al servicio de representantes de la Iglesia rechazando de forma alguna la “integración forzada de las comunidades indígenas a la cultura nacional,” (Pág. 19)

reclamando así autonomía y valorando el hecho de que cada grupo debe decidir por sí mismo en qué grado y a qué ritmo desea integrarse (CRIC, 1978).

En el cuarto congreso nacional indígena del Cauca, el CRIC organiza por primera vez una comisión sobre cultura y educación en la que se señala la importancia de “recuperar y fortalecer nuestra cultura: conocimientos, leyendas, historias, lenguas, costumbres, música” (Pág. 33). Retomándolos, así como elementos vitales para el ejercicio de la organización y de la lucha. Es así como se establecen una serie de puntos que invitan a la defensa de múltiples manifestaciones culturales, además en lo que concierne al apartado que se le dedicó a la educación se estableció que se “enseñe en la lengua y el castellano; que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas, al igual que la historia de los libros” (Pág. 33). Se propuso además medidas más severas en lo relacionado con los maestros indígenas exigiéndoles no solo el conocimiento de la lengua, sino también, el conocimiento de los problemas de sus resguardos, en este sentido para que “orienten a los alumnos sobre los “problemas de la comunidad”, así, de esta manera, los maestros debían conocer la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y enseñarlos.

El CRIC y la Confederación Indígena Tairona CIT (organización indígena nacional constituida por indígenas arhuacos) figuran como pioneros en la implementación de una educación bilingüe con un enfoque étnico. Meneses (2009) explica como la CIT en 1984 presionó para participar en la administración educativa de la Sierra Nevada de Santa Marta “donde se adelantaron procesos experimentales de educación indígena a través de la iniciativa propia y del nombramiento de docentes indígenas bilingües” (Pág. 35). En el Departamento del Cauca, otra de las organizaciones en adoptar el trabajo sobre la educación propia fue el proyecto Nasa de Toribío Cauca en 1980, que habría planteado formas propias de reivindicación y resistencia, a fin de fortalecer los procesos organizativos y la cohesión social a través de la educación, la formación y los proyectos productivos de tal manera que “exigen el reconocimiento de sus identidades, territorios, prácticas culturales, de su protección frente al conflicto, el narcotráfico, la lucha armada, el desplazamiento de sus territorios” (Pág. 35).

## **6. Constitución de 1991.**

Después de la promulgación de la Constitución de 1991 de acuerdo con Castillo (2007), el país sufre un cambio trascendental en su imaginario como nación mestiza, hasta entonces las comunidades indígenas habían sido sujeto de políticas de tipo

integracionista a la sociedad dominante. Como lo expresa Christian Gros (1997), para finales de 1980, el indígena fue tomado como símbolo de un pasado que se creía superado. Uno de los fundamentos de la nueva Constitución es el carácter pluriétnico y multicultural, que puede considerarse como el logro más sobresaliente de todo el proceso vivido en la Constituyente de 1991. De forma similar, en el contexto latinoamericano, a finales del siglo XX, se produce en forma generalizada el rompimiento del proyecto que intentaba la conformación de naciones homogéneas y mestizas (Gros, 2005). Es este contexto, fue motivo de sorpresa local e internacional, la irrupción de las primeras organizaciones indígenas en contexto político nacional, las cuales bajo la consigna de “recuperar la tierra para recuperarlo todo”, iniciaron un proceso por la recuperación y fortalecimiento de sus identidades particulares en favor de sus comunidades, como se mencionó antes.

Con la promulgación de la nueva Carta Magna, la Nación sufre un cambio de ciento ochenta grados en cuanto la sociedad colombiana da cuenta de la existencia de grupos minoritarios que habían sido invisibilidades hasta entonces (Castillo, 2007). El artículo 7 de la nueva constitución estipula que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” Así, minorías como los afrocolombianos, indígenas y ROM reciben el reconocimiento del Estado, el cual adquiere el deber de brindar protección a sus derechos y su participación en espacios decisorios de la sociedad. En este orden de ideas, a través del artículo 10, se reconoce el uso de las lenguas o dialectos de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios, y por consiguiente el “derecho a que la enseñanza que se imparta en sus comunidades con tradición lingüística propia sea bilingüe”. En los Artículos 67 y 68 se establece para las comunidades indígenas el derecho a la educación y a participar en su dirección y administración, de esta forma también a recibir una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Lo anterior se consigue a través de un proceso de lucha, es decir, de un proceso en el cual factores reales de poder proporcionaron la creación del espacio para formulación de la nueva Constitución, proceso en el cual las minorías que llegaron representadas a través de sus delegados a la Asamblea Nacional Constituyente exigen su reconocimiento ante la sociedad y por lo tanto los derechos que les corresponden como tal. Lo que significó, de acuerdo con Gros (1997), una ruptura ideológica con respecto a

la visión de nación y sociedad construida y propagada a partir del siglo XIX por las elites dirigentes, lo que implicó por primera vez que las sociedades tuvieran que asumir su historia y revisarla.

Gros expresa que fueron múltiples los factores que empujaron a una movilización indígena, refiere primero al progreso de la educación formal que en manos de misioneros o del Gobierno permitió la circulación de información dentro de las comunidades, explica entonces que el mundo indígena sale rápidamente de su aislamiento y se amplía su horizonte, lo que llevó además a la formación de una nueva elite indígena que luego de separarse de sus tutores pasaría a liderar distintos tipos de organizaciones, hecho que puede entenderse como un efecto secundario no deseado de la educación manejada por la Iglesia.

Un segundo factor habría sido el contacto de las comunidades indígenas con la acción de una diversidad de actores (ONG, misioneros católicos, militantes políticos, antropólogos, etcétera) que empezaron a intervenir en las poblaciones orientando sus acciones hacia la reivindicación de la identidad, y finalmente expresa que el contexto internacional también influyó en cuanto se presentaron “buenas y malas razones” que cada vez más fueron favoreciendo la defensa y promoción de las poblaciones autóctonas y de sus entornos. Entre estas están por ejemplo “la evolución del derecho positivo internacional, la presencia de representantes indígenas en múltiples foros organizados por las Naciones Unidas y sus agencias, la evolución de posiciones adoptadas por instituciones internacionales que financian proyectos de desarrollo –Banco Mundial, CEE, etc.” (Gros, 1997:21), entre otras.

Explica, entonces, que: “la cuestión de los pueblos autóctonos se convierte en un elemento de la globalización de las relaciones internacionales y ese contexto hace sentir su peso económico y político sobre la correlación de fuerzas entre los Estados y sus comunidades” (Pág. 21), además de esto y sobretodo hace énfasis en que el desarrollo de un movimiento indígena se produce a partir de factores de tipo estructural entre los cuales menciona la crisis de la pequeña economía campesina enfrentada a nuevas estrategias del capital, la falta de tierras y la competencia de mercado.

Por otro lado, se expresa la presencia de un factor demográfico en el sentido de un fenómeno de fuerte crecimiento de las poblaciones que sometidas a la falta de tierra

empezó a producir un efecto de migración, en el campo internacional se expresan factores de tipo medio ambiental, o el hecho de que muchos países de América Latina hayan procedido a una revisión constitucional reconociendo su carácter étnico y pluricultural, anterior a esta está por ejemplo el compromiso de la legislación internacional en cuanto al reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de las minorías, esto concretado en la aparición del Convenio 162 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En ese sentido, señala que la formulación de las nuevas constituciones ha sido la ocasión para llevar a cabo un ajuste neoliberal que le permita al Estado avanzar en nuevas políticas económicas orientadas por las elites que buscan estar a la altura de las exigencias de la globalización (Gros, 2005).

Lo anterior se conjuga para “desestabilizar las antiguas formas de dominación social y de regulación política, abocando a las comunidades a elaborar nuevas estrategias, a definir un nuevo modelo de articulación con la sociedad dominante” (Gros, 1997:21) explica además que se desarrolla en ese sentido “una voluntad de integración y de modernización sin pasar por la asimilación ni el mestizaje biológico o cultural, sino por una instrumentalización de la identidad, o sea, de la diferencia; todo esto con el objeto de obtener el reconocimiento de derechos particulares y la defensa de intereses colectivos” (Pág. 20).

Con la puesta en marcha de la nueva Constitución, se hace posible la creación de la Ley 115 de 1994 en la cual la educación para indígenas es denominada por el Estado de ahí en adelante como etnoeducación que se define en el Artículo 55 de esta ley como:

*Aquella “educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.*

*Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (MEN, 2004:7).*

Así mismo, en el Artículo 56 de esta ley, se definen los principios y fines generales de la etnoeducación que “tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y

prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos” (MEN, 2004:8). Sobre la lengua materna se establece en el Artículo 57 que la “enseñanza de los grupos étnicos contradicción lingüística propia será bilingüe”, se hace referencia además a la obligación del Estado de promover y fomentar la formación de maestros con dominio de la cultura y lenguas de los grupos étnicos, así mismo, como la selección de los etnoeducadores por parte de autoridades de las mismas comunidades, y al igual que se había establecido anteriormente, se limita la intervención de organismos internacionales que busquen ejecutar o desarrollar programas educativos en las comunidades, esto solo con la aprobación de Ministerio de Educación y las comunidades interesadas.

En este sentido, las comunidades indígenas se ven enfrentadas a una nueva realidad que les proporciona mayores herramientas y les permite abiertamente desarrollar procesos educativos a favor del fortalecimiento de sus identidades particulares, todo esto aplicando una educación acorde a sus usos y costumbres.

## **7. Etnoeducación y educación propia.**

Con la puesta en marcha de la etnoeducación, surgieron así mismo discusiones en las comunidades indígenas sobre las implicaciones de este modelo educativo, en la práctica fueron apreciándose pros y contras del mismo. La política educativa indígena, como lo señala Amaya (1998), inició a delinearse por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1982 acogiendo al concepto de “etnodearrollo” de Bonfil Batalla, por medio de la etnoeducación se busca, como ya hemos visto, desarrollar un modelo alternativo de educación en favor de la protección cultural de las minorías étnicas, permitiéndoles “formular y desarrollar propuestas educativas teniendo en cuenta sus características y las de los demás pueblos que conforman la nación colombiana” (Agreda, 2007:260). Sin embargo, gran parte de las discusiones en torno a la etnoeducación se centran en establecer que dicha educación, como tal, obedece en gran medida a solucionar necesidades distintas a las requeridas por las comunidades indígenas.

Houghton (1996) coordinador en 1996 del área de etnoeducación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) hace referencia en su reflexión a un proceso de agotamiento de la etnoeducación, así por ejemplo, entre los puntos que expresan este



agotamiento, señala el hecho de que la etnoeducación no logra superar el carácter de política estatal, de tal modo que existe resistencia por parte de las comunidades con un nivel alto de organización a la idea de adoptar este modelo como una opción para hacerle frete a la educación de tipo dominante por cuanto en la práctica es percibida como una política estatal que “desconoce el sentido, las expectativas y las necesidades de los pueblos indígenas” (Castellanos y Caviedes, 2007, citado en Granados y Caviedes)

Entonces se expresa así una realidad un tanto contraria al hecho de que el Estado está en la “obligación de desarrollar pedagogías, metodologías e investigaciones diferenciadas y para los pueblos indígenas la participación directa en la construcción de un nuevo modelo de educación, alternativo al sistema educativo tradicional” (Agreda, 1999:260). El cual, como lo expresa la misma definición de etnoeducación, debería permitirles a los pueblos “la interiorización y producción de valores, conocimiento y el desarrollo de habilidad y destrezas con forme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (Agreda, 1999:260). En tal sentido, Libio Palechor Arévalo, líder indígena caucano, muestra su inconformidad sobre los cambios, que considera sufrió con el tiempo la etnoeducación en favor de unas necesidades distintas a las de las comunidades indígenas.

*Podríamos asegurar, que en principio, la etnoeducación respondía a los intereses de nuestros pueblos, pero desafortunadamente, el Ministerio de Educación no continuó con el enfoque que se le venía dando y, por el contrario, trató permanentemente de imponer sus criterios y sus políticas, de tal manera que respondieran a la estructura educativa estatal, tratando de esa manera de establecer una educación incluyente y globalizante, para nada diferente a la educación convencional (Palechor, 2010:37).*

De acuerdo con Houghton (1996), el agotamiento de la etnoeducación también se expresa cuando esta parte de una lectura demasiado general de lo que sucede en los pueblos indígenas, manteniendo de esta forma un carácter homogeneizante “dando como resultado que fuera perfectamente posible utilizar los mismos recursos técnicos y teóricos en cualquier comunidad, y también en la sociedad occidental” (Houghton, 1996:57). Sobre esto explica que a excepción la diversidad lingüística el conjunto de más principios que la direccionan (integralidad, autonomía, participación comunitaria,

interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad), a pesar de que bien pueden ser aplicables para todo el conjunto pueblos, son un rasgo que “demuestra justamente o que se pretendía hegemonizar desde una concepción aceptable para Occidente o que el concepto tendía a su trivialización” (Houghton, 1996:58).

Además, desde la etnoeducación, se promovería una visión de interculturalidad y bilingüismo facilista y acrítica por cuanto el Estado niega la posibilidad a una educación monolingüe en la propia lengua, exigiéndole al maestro hablar español y priorizando un tipo de alumno y egresado bilingüe (Houghton, 1996). Lo anterior lo deja claro el MEN en la *Normatividad Básica para la Etnoeducación* cuando se afirma que “el artículo 57 enfatiza la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna y obliga al manejo equilibrado de la lengua materna y el castellano en el diario quehacer pedagógico” (MEN, 2007:8). Así, la etnoeducación le niega al indígena la posibilidad de acceder a la interculturalidad desde el monolingüismo. Houghton (1996) añade que el concepto de interculturalidad presente en la etnoeducación borró la historia de opresión que aún continúa en las comunidades, caracterizándola de una manera aséptica, desprovista de relaciones de inequidad, asimetría y marginalidad. Estos entre otros serían puntos que indican el agotamiento de un modelo educativo con el cual desde el Estado se pretendía hacerle frente a la acción nociva de la educación tradicional o dominante hacia las minorías étnicas como los pueblos indígenas.

Además de lo anterior, autores como Jiménez (1998)<sup>17</sup> señalan que la etnoeducación presenta inconvenientes en tanto esta no ha podido desligarse de la escuela como espacio en el que se desarrolla, dice el autor que la escuela bien puede contribuir en enseñar un contacto más reflexivo con el mundo no indígena, pero que puede al mismo tiempo socavar los pilares de las culturas tradicionales, entre estos pilares, se hace referencia, a la construcción y transmisión del conocimiento de forma oral, la socialización y enseñanza tradicional, las relaciones entre generaciones y los sexos, y los roles de los sujetos en cada una de las comunidades. De esta forma, se sugiere que la etnoeducación expresa en la práctica un doble filo, tanto positivo como negativo, en la preservación de una cultura propia.

---

<sup>17</sup> Coordinador en 1998 del programa de etnoeducación indígena para la costa caribe, Ministerio de Educación Nacional

Sobre esta misma discusión, Houghton (1996) expresa que las dificultades entorno a la etnoeducación y la escuela se dan por cuanto existen inconformidades con los proyectos etnoeducativos planteados y ejecutados hasta entonces, los cuales acarrearán incompreensión, una escasa elaboración de su implicación e impacto político y cultural, esto por cuanto la educación no es tomada como un problema estratégico para las comunidades y autoridades, sino que se trataría de un asunto atendido como tal solamente por los profesores y estudiantes implicados directamente, en ese sentido muchas veces las críticas recaen en lugares comunes como el establecer que la etnoeducación no funciona por cuanto los alumnos no aprenden, los maestros solo esperan su salario; no trabajan ni enseñan, la lengua se pierde, la cultura no se vive (Houghton, 1996). Lo anterior conlleva a muchos a buscar las soluciones a dichos problemas en la modificación radical de los currículos, en el fortalecimiento pedagógico, en la revisión de las propuestas espaciales y temporales de la escuela; en este sentido, tomando como centro siempre a la escuela y al maestro.

Igualmente, se presentaría un fenómeno de agotamiento de la escuela bilingüe desarrollada en el Departamento de Cauca como una estrategia para enfrentar a la escuela evangelizadora, objetivo que expresa Houghton (1996) hasta cierto punto se logró, pero, “la reivindicación lingüística y cultural no parece haber tenido igual éxito, pues se centró en utilizar la lengua indígena como lengua de enseñanza, a la espera de que una generación de alumnos indígenas la vivieran, la reapropiaran, le dieran gran valor” (Houghton, 1996:55). La lengua fue entendida, entonces, como un vehículo que permitía una rápida diferenciación con la sociedad, además de estar implicada estrechamente con la transmisión de conocimientos de cosmovisión permitiendo por tanto su recreación y protección; sin embargo, la enseñanza de la lengua vio limitada su acción reivindicativa al establecerse también como medio por el cual se enseñan contenidos y tema de Occidente, motivo por el cual se debió recurrir a préstamos lingüísticos, y, sobre todo, al hecho de que por medio de ella se permitió vehiculizar la llegada de saberes y concepciones no indígenas a las comunidades. A esto se suman otros factores como el hecho de enseñar la lengua bajo la aplicación de una metodología en la que se confunde con la enseñanza de la lingüística, y la ausencia de conciencia de los efectos de enseñar una lengua preferentemente oral por medios escritos.

Sobre el problema de la escuela, Yule (1998)<sup>18</sup>, por otro lado, hace referencia a una relación de escuela comunidad, que implica aprovechar el espacio de la escuela con una dinámica propia, “una dinámica donde los padres de familia ya no van simplemente a ver un tipo de clausura o de evento como se hacía antes, o a recibir notas e informes” (Yule, 1998:100). La propuesta implica realizar encuentros en la escuela con los mayores y los niños, en los que los niños toman un papel participativo con la comunidad; la comunidad además puede opinar sobre los temas o áreas a trabajar dentro de lo que implica la educación. Este autor no refiere entonces a etnoeducación, sino a educación propia que expresa busca una posición conciliatoria y no de extremos por cuanto se debe conocer al otro y además espacios como la escuela que claramente han sido impuestos por la cultura mayoritaria deben ser reapropiados en favor de las comunidades.

Sobre la escuela expresa

*“en una asamblea para el análisis de planes de desarrollo en educación, la comunidad plantea y concluía que era necesario acabar con la escuela. Primero era necesario que nos educáramos como familia, porque si la educación que se imparte en la escuela es ambigua y relativa, nosotros estamos peor porque no estamos preparados para educar a nuestros hijos. Es decir, desde nuestra cultura, desde la forma de educación, desde las comunidades, podemos educar, pero hay paeces que están influenciados por la radio, la televisión y no les queda tiempo para fomentar la tradición oral, hasta nos regañan cuando preguntamos por lo propio. Hay casos en donde en la escuela bilingüe se prepara al niño a partir de valores humanos, pero el padre en menos de dos minutos deshace lo que el niño aprendió en la semana. Al mismo tiempo las situaciones que se viven, desbaratan la formación del niño: los conflictos sociales, políticos y económicos. Hay niños que ingresan a la guerrilla, niños que por su situación económica se salen de la escuela para sembrar amapola o recoger coca. Todas estas situaciones hay que analizarlas en el proceso educativo, nos sirven para hacer propuestas más aterrizadas.” (Yule, 1998:103-104)*

---

<sup>18</sup> Investigador del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) e investigador adscrito al centro colombiano de estudios de lenguas aborígenes (CCELA) de la Universidad de los Andes.

Hasta el momento, he referido lo fundamental entorno a las características de la etnoeducación, más aún, habrá que reconocer el papel que esta cumplió en torno a abrir las puertas a una educación para pueblos indígenas alternativa a la de tipo estatal. La etnoeducación significó para la época en la cual se inició su implementación una especie de “bandera que se oponía a la otra educación que estaba imperando” (Houghton, 1996:57), permitiendo así el desarrollo de elementos como el aumento del auto estima por lo propio (Houghton, 1996) la reivindicación de saberes propios como: la lengua, la medicina tradicional, una reivindicación de la autonomía y de las formas de gobierno propio entre otros.

Puede expresarse que a partir de la etnoeducación y de las múltiples discusiones en torno a ella, surgen propuestas más “acordes” de educación para comunidades indígenas, esta vez llamándola educación propia. Una educación en este sentido de tipo contracultural, una educación que le hace frete a la educación de tipo estatal o convencional, la que, además, como hemos observado, no es una manifestación singular, sino que está enmarcada dentro de un movimiento mayor, que es la recuperación de la cultura propia que busca afirmar una identidad étnica en las nuevas generaciones. Un proceso iniciado con la recuperación de la tierra en 1970, de allí la famosa sentencia de “recuperar la tierra para recuperarlo todo”. Entonces, debe entenderse a la educación propia como una parte del todo, parte de una propuesta mucho más grande que es recuperar y fortalecer la cultura y la identidad, así se recupera la educación, se recuperan las prácticas medicinales, las prácticas productivas, se recuperan las formas propias del gobierno. Se fortalece y recuperan concepciones y la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas.

## **8. La educación propia en el contexto del pueblo de los pastos.**

Puede plantearse que, a semejanza de las comunidades indígenas del Cauca, fue en el marco de las recuperaciones de la tierra, que los pastos en Nariño empezaron a preocuparse con creciente interés en la educación propia. Como lo señala Efrén Tarapués, mayor de la comunidad, la necesidad de un espacio que permitiera el aprendizaje del conocimiento propio fue lo que impulsó las primeras ideas de este tipo de educación en Cumbal. Existían escuelas y colegios asentados en el casco urbano que dictaban cátedra desde los conocimientos occidentales, pero no desde lo propio, de esta

forma cuenta que una vez lograda la recuperación del Laurel<sup>19</sup>, los comuneros de Panán decidieron que en el sector de la Libertad se asignara parte del territorio recuperado al proyecto de la escuela, se trataba de un espacio en el que los comuneros podían reunirse a escuchar las explicaciones de mayores o de solidarios que visitaban la zona, los temas que trataban referían a problemas de coyuntura que las comunidades afrontaban. “Allí se hacían los trabajos pues, lo que se llama conversatorio, y de ahí surgen las mingas de pensamiento.” (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal, 14 de febrero de 2016).

El tiempo al que aquí se hace referencia comprende al periodo de 1980 a 1985, época que corresponde a la recuperación del Laurel. Por el momento, no puede establecerse entonces un nexo de las primeras exploraciones en educación propia expresadas por Efrén Tarapués con relación al reconocimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas en la Constitución de 1991, ya que este fue un fenómeno posterior.

Como ya hemos observado, la educación propia pasó a formar parte importante en la agenda política del naciente movimiento indígena en el Cauca a partir del Tercer Encuentro Indígena realizado en Silvia (Cauca) en 1973, en donde conjuntamente se realizó además el Primer Encuentro Indígena Nacional, en el que se empieza a notar presencia de comunidades indígenas de Nariño, posteriormente hay noticias sobre una comisión del Resguardo de Cumbal en el Quinto Congreso del CRIC realizado en Coconuco (Cauca) en 1978 y en donde como ya se expresó antes el tema de la educación tuvo bastante relevancia.

En este sentido, podría rastrearse, posiblemente la influencia del movimiento indígena caucano en el inicio de experiencias educativas sobre temáticas de educación propia en las comunidades de Nariño, a esto añadiéndole las recurrentes referencias que Efrén Tarapués, Alonzo Valenzuela y Salomón Cuaical hacen sobre el contacto de los pastos con comunidades indígenas del cauca como los Misak y los Nasa en la época de las recuperaciones, es decir a partir de 1970.

---

<sup>19</sup> El Laurel fue una hacienda ubicada entre los límites de los Resguardos de Panán y de Cumbal, Para el año de 1980, de acuerdo con Guerrero(1998), figuraba como empresa comunitaria adjudicada por el INCORA a 25 familias de campesinos-indígenas, lo que habría generado enfrentamientos entre ellos, enfrentamientos que se presentaron “hasta cuando las partes: Empresa comunitaria y cabildo negociaron, el acuerdo consistió en la compra de 278 hectáreas por parte del INCORA las que fueron repartidas y entregadas al cabildo en 1982, tres años después el Resguardo de Panán terminó posesionándose de toda la hacienda” (Guerrero, 1998:104)

En aquella época, en el contexto nacional, también debemos recordar la entrada en vigencia de la Ley 088 de 1976 que reconoció por primera vez la educación propia en el país y además el hecho de en 1985, durante el gobierno de Belisario Betancourt, se produjo la creación de la oficina de etnoeducación, que promovía capacitación, y profesionalización de maestros indígenas, el diseño y producción de materiales educativos, investigaciones, asesorías, seguimiento y evaluación de experiencias educativas propias es decir que estamos ante un contexto que favorecía el desarrollo de una política en favor de la educación propia.

lo cierto es que la educación propia, entendida como la base de la lucha indígena, un proceso de construcción de pensamiento para el análisis de los problemas, para el descubrimiento de las raíces y el fortalecimiento de la identidad, siempre debió de estar presente en el seno cotidiano de las familias indígenas que resistieron los embates de una sociedad dominante; en este sentido, espacios cotidianos como el fogón, la chagra y la minga permitieron la conservación de múltiples manifestaciones culturales y de memoria de cada pueblo, fundamentales en la época de los años 1960 para inspirar la recuperación de la tierra como forma primera para luego “recuperarlo todo”. Lo que puede sugerirse, entonces, es que, a partir de 1970, se produce una intensificación de la educación propia acogiéndose como un instrumento que sirve para realizar pedagogía sobre las recuperaciones en el contexto de las comunidades indígenas. La cual, con el tiempo, por ejemplo, se ha ido implementando en espacios distintos a los tradicionales como las escuelas, colegios e inclusive universidades.

Como hemos podido observar hasta el momento, la primeras reflexiones sobre una educación en favor de las comunidades se dieron a partir de 1970, para 1991 se inicia un proceso más aterrizado en la zona de los pastos, la política de educación propia busca apropiarse del espacios como los colegios o escuelas, se establecen así las primeras instituciones de educación propia como el “colegio cumbe” en 1993, se “inicia la tarea por vincular profesores indígenas a las instituciones educativas”, además entre 1993 y 1997 “se impulsó el proceso de profesionalización de etnoeducadores”. Para el 2001, tal vez tardíamente, en comparación con la experiencia caucana, iniciada a finales de los años 1970 con la creación del PEBI o *Programa de educación bilingüe e intercultural*, se inician las primeras discusiones para la creación de un programa de educación propia, que se finaliza en el 2003 con la creación del PECI o *plan educativo comunitario intercultural*, que busca servir como un marco de referencia para la elaboración de

programas o proyectos educativos en las comunidades de los pastos. En este sentido, con la presentación del PEI, se proyectó cubrir la mayoría de colegios con educación propia que se habían venido fundando en el territorio desde inicios de 1990. Su creación fue delegada al Consejo Mayor de Educación Indígena de los Pastos creado en 2003<sup>20</sup> por las autoridades indígenas de esta misma comunidad y luego reconocida ante la Secretaría de Educación del Departamento de Nariño.

Esta propuesta educativa intenta fortalecer el trabajo comunitario, colectivo y no privado de las comunidades pasto (PEI, 2004). Una propuesta en cuya formación debían de participar integralmente autoridades indígenas, gobernantes y comunidad en general, su realización se justificó en el momento como una reacción “ante las grandes amenazas de aculturación que se está viviendo en el sector educativo encontrando así el deterioro cultural, pérdida de la identidad y sentido de pertenencia; intromisión de ideas foráneas que rompen el acervo cultural ancestral sin mirar preocupación alguna por recuperarlo, fortalecerlo y lo más importante preservarlo y mantenerlo. (Pág. 132).

En este sentido, se reclama el derecho a definir una política educativa desarrollada desde la comunidad partiendo desde el análisis de las necesidades educativas de la región, una educación propia un tanto distinta al modelo etnoeducativo propuesto por el Estado el cual se observa como un modelo que homogeniza a todas las comunidades indígenas sin distinguir las particularidades de cada pueblo o comunidad. Se propone, entonces, una educación basada en la realidad y contexto del pueblo de los pastos, se establece que “debe formar a una guagua, guambra (niño o estudiante) con identidad objetiva para sentirse orgulloso de ser indígena y vivir con sentido de respeto social y en relación don hombre con la naturaleza y su espiritualidad” (Pág.148).

Posteriormente, también se han propuesto ejercicios educativos propios con ambiciones similares a las de PEI, pero de una magnitud un tanto menor, por ejemplo, la experiencia educativa “Shagra: educación para la reafirmación de saberes propios” y entre 2010 y 2011 surge el proyecto de educación propia “payagua” el cual logra vincular al Ministerio de Educación Nacional, este se aplicó en tres instituciones educativas del municipio de Cumbal entre ellas incluida el Colegio Cumbe. En

---

<sup>20</sup> El Consejo Mayor de Educación Indígena de los Pastos se creó en dicho año mediante la Resolución no 1299 del 26 de agosto de 2003, a este consejo se le delegó, entre otras funciones, el “proponer la construcción de un currículo pertinente que preserve los valores culturales y tradicionales propios de cada etnia, y que a la vez potencie el desarrollo de la capacidades intelectuales, físicas y espirituales de la niñez y la juventud de su comunidad”) (PEI, 2003).



conjunto, las comunidades de Nariño actualmente se han visto implicadas también en la creación del SEIP

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN PROPIA EN EL COLEGIO TÉCNICO AGROPECUARIO INDÍGENA CUMBE DEL RESGUARDO INDÍGENA DE CUMBAL.**

#### **1. Antecedentes históricos: lo colectivo sobre lo individual, acuerdos y desacuerdos sobre el uso de la tierra en la hacienda Guamialamag.**

La finca de Guamialamag, así se denominó hasta antes de 1993 a los terrenos de propiedad de Don Silvio Salazar, de los cuales, en la actualidad, 36 hectáreas forman parte de lo que hoy se conoce como “el Colegio Cumbe”. La recuperación de la finca Guamialamag, ubicada en la actual vereda de Boyera, cerró el proceso de recuperaciones de tierra en el resguardo de Cumbal, pues fue una de las últimas en llevarse a cabo en este resguardo.

Fue bajo el mandato de Luis Alfonso Aza, Gobernador del cabildo en 1991, que se realizaron las primeras gestiones para la devolución de los terrenos de Salazar al resguardo, presentándose entonces peticiones ante el Estado que argumentaban la

necesidad de crear en dichos terrenos una institución educativa en favor de la comunidad indígena.

*En 1991, era gobernador don Alfonso Cuaical, entonces, se le había ocurrido de presentar una carta, como cuando eso no era proyecto, sino era solicitud al Ministerio, (diciendo) que necesitan esa finca para un centro educativo". (Entrevista con Salomón Cuaical-Mayor de la comunidad, Resguardo Indígena de Cumbal, 13 de octubre de 2015).*

Salazar, para entonces, después de arduas negociaciones con la intervención del INCORA, cede a la opción de entrega de los terrenos al cabildo con compromiso de que estos se destinen a una institución educativa, de esta forma, es como los terrenos de la finca Guamialamag quedan, en 1991, prácticamente asignados para la creación de un colegio con énfasis en etnoeducación.

En 1992, Emiceno Chiran es elegido como Gobernador del Resguardo de Cumbal, quien ante la influencia de sectores del resguardo que funcionaban bajo el lema: "Tierra recuperada, tierra repartida" se oponen con vehemencia a la idea de crear un colegio en la finca recuperada, para entonces, se desarrolla una amplia discusión en la comunidad sobre el uso que se le debía dar a dichos terrenos, así se establecen sectores de la comunidad en favor y en contra de la creación del actual colegio Cumbe, los primeros argumentado un bien colectivo y con proyección a futuro.

*Nosotros luchamos harto para que las tierras se destinaran a la formación del colegio, pero como no falta, usted sabe, que en los negocios siempre hay unos avivatos, ¿entonces que hacían? pues (después de una recuperación) comprarle un pedacito como este (refiriendo al salón en el que nos encontramos) y entonces tome unos cinco mil pesos, tome cuatro mil o tome una botella de trago y cédame esa partecita (...) así, los avivatos compraban esos pedacitos para formar una finca. Entonces aquí también porque era la finca más cercana al pueblo, también querían hacer lo mismo, pero los mayores los que realmente luchaban por la ideas indígenas dijeron no, pues miren que en Guachucal (se refiere a un resguardo vecino) no se están repartiendo la tierra por pedacitos están haciendo proyectos grandes, están haciendo cooperativas, sin embargo, aquí había la cuestión de repartir por pedacitos, y pues aquí nos hacía falta un colegio, una universidad porque nosotros tenemos que aprender a pensar*

*independiente de lo blanco. (Entrevista con Olegario V.- profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 29 de febrero de 2016)*

Los segundos, por su parte, bajo la costumbre de repartir a los comuneros las tierras recuperadas defienden un interés que en esta coyuntura puede señalarse como de corte más bien individualista.

*L. C: ¿Cuál fue el proceso para recuperar el cumbe? ¿Cómo fue la entrada para recuperar la finca del Cumbe?*

*E. CH: la entrada fue pues diciendo que íbamos a... nos tocó ir a Bogotá allá a desembargar esa finca, tocó desembarcar y de ahí pues íbamos a recuperar, a repartirla y de ahí pues como ya se paró la gente... los más decían que no, que se quede para el colegio mejor, entonces la dejamos para el colegio.*

*L. C: quienes estaban a favor del colegio y quienes estaban a favor de la repartición.*

*E. CH ¡uuuh!... Pues más gente estaba a favor de que la repartamos, todas las veredas. Ya estuvo dividida, pero dijeron que no, que se quede para el colegio entonces la dejamos para el colegio. (Entrevista con Emiceno Chirán -mayor de la comunidad, Resguardo Indígena de Cumbal, 16 de febrero de 2016).*

Sin embargo, y a pesar del precedente de las gestiones de Luis Alfonso Cuaical en 1991, en el trascurso de 1992, parte de la comunidad indígena decide tomarse la finca, estableciendo divisiones de terrenos y asignando dueños.

*Entonces, cuando llega el otro gobernador dijo que no y se tomaron la finca, ya con toda la gente, se la tomaron y se la dividieron. La gente estaba viviendo allá, lotes por aquí, por allá, bueno... entonces esos papeles (refiere a las peticiones del cabildo de 1991) habían estado caminando y salió, allá (en Pasto) salió la resolución de la entrega ya por parte de INCORA al cabildo y ahí fue el problema grande. (Entrevista con Salomón Cuaical-mayor de la comunidad, Resguardo Indígena de Cumbal, 13 de octubre de 2015).*

Como relata Salomón Cuaical, días previos a la entrega de la finca al cabildo por parte del INCORA, se realizaron presiones ante esta entidad estatal en la ciudad de Pasto para que las tierras recuperadas se destinaran a la única posibilidad de establecer una

institución educativa. Logrado este cometido, y llegado el día de entrega de la finca, se desarrollaron eventos de resistencia por parte de los grupos que reclamaba repartición, el ambiente se marcó de tensión, desembocando incluso en actos de violencia entre los comuneros.

*En 1983, siendo don Emiceno Chirán Gobernador, ya para diciembre, el seis o el siete, si no estoy mal, se reunió toda la comunidad aquí en el colegio, primero pues se hizo una marcha con pancartas y todo desde el pueblo para venir a decir... o mejor como a inaugurarlo en ese sentido, a decir que esta finca era para el colegio y la gente que no quería había estado acá, también con garrotes y armados acá, todos los que se venían de allá al desfile estábamos entrando y los de acá, de por acá de la puerta con unos palos. Allí intervino el padre Enrique y apaciguo a la gente y se entró donde es hoy la sala de profesores, allí se llevó la reunión y se llegó al acuerdo. (Entrevista con Manuel P. – Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

Por tal motivo, al evento asistieron como mediadores figuras públicas del municipio entre ellos: el Alcalde liberal Álvaro Bucheli, el entonces Rector del colegio (del casco urbano) José Antonio Llorente y actual Obispo de Pasto Julio Enrique Prado Bolaños, el párroco del poblado, las autoridades del cabildo y representantes del INCORA, además de líderes y comunidad que presenciaron las discusiones. Finalmente, se llegó a una solución a través de una votación en la que participaron los representantes de las distintas partes.

*... ahí fue el debate todo ese santo día y nombraron los delegados... dos o tres por vereda cuando eso como no éramos hartos, bueno y nos encerramos a debatir que si es viable para la educación bueno o sino pues que se entrega a la comunidad y nosotros sostuvimos, sostuvimos (...) al último fue ya que se haga por votación y éramos como 18 o 20 por ahí, esa la pidió el Alcalde -para que se acabe el alboroto de una vez. Entonces, así se dio y cuando ya salió la votación se dio a conocer el resultado, salieron dos o tres votos nomas de los que estaban en contra en esa junta. (Entrevista con Salomón Cuaical-mayor de la comunidad, Resguardo Indígena de Cumbal, 13 de octubre de 2015).*

Finamente, sería el Gobernador del cabildo, mediante una cortísima intervención, el encargado de informar la decisión de la asamblea: “salió don Emiceno diciendo -mi querida comunidad la finca queda para la comunidad” ¡bravo! señor Gobernador, ¡bravo, bravo, bravo!, y después complementa, pero, para colegio”, (Entrevista con Manuel P. –profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016). Como podrá observarse, durante toda la coyuntura, se enfrenaron dos polos opuestos: lo comunitario y lo individual. Lo comunitario, como característica de las comunidades andinas, se resiste constantemente a la idea de dividir la finca movilizándolo todo en un entramado de estrategias para conseguir que los terrenos recuperados se asignen a la creación de un colegio con énfasis en educación propia.

*¿Cuál era el tipo de educación que se pensó en el momento de esta establecer el colegio?*

*MP: entonces en aquel tiempo era el fortalecimiento de la identidad cultural, entonces para fortalecer la identidad cultural, porque se está perdiendo a pasos agigantados; la gente más quiere el modernismo que la propia cultura, la idea de los mayores ha sido de alguna manera fortalecer la identidad, porque en aquel tiempo ya las gentes no querían ser ni regidores, ni gobernadores, ya era huirle. Con la llegada de las transferencias en 1994... de ahí para acá se ha llegado ese sentido más bien de ambición que de convicción.*

*L.C: ¿Qué tipo de educación se pensó para ese entonces, se pensó en una educación diferenciada distinta al de colegios del casco urbano?*

*M.P: Si, por que los líderes plantearon que si vamos a hacer un colegio tiene que ser un colegio indígena, porque no hacemos nada sacando una copia de otros colegios, tiene que ser indígena, tiene que ser agropecuario para trabajar la tierra, porque el indígena está apegado al concepto de tierra, entonces no podemos dejar eso ahí, porque nuestros hijos están educándose en colegios grandes (colegios del casco urbano). (Entrevista con Manuel P. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

El anterior proceso posibilitó que para ese entonces el llamado “colegio Cumbe” iniciara “labores académicas el 20 de septiembre de 1993, con treintaicinco estudiantes entre los catorce y veinticuatro años de edad quienes cursaron grado sexto” (Chirán,

Jorge. Puenguenan Aura. 2015:40) se vincularon además nueve docentes indígenas oriundos de la misma comunidad cuya preparación académica en la mayoría de casos refería al bachillerato completo.

## **2. Descripción del espacio etnográfico, el actual “Colegio Cumbe”, simbolismo en su infraestructura actual.**

El Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe es una institución educativa centrada en la educación propia e intercultural, fue fundado en 1993, en predios de la antigua hacienda de Guamialamag recuperada en 1991, como se vio antes. Surgió, entonces, como una alternativa para hacer frente a la educación formal o convencional dictada en instituciones educativas del municipio. Esta institución educativa fue pensada desde sus inicios como un proyecto en pro del fortalecimiento y rescate de la identidad indígena pasto de la región, como tal, inició labores académicas en el año 1993. Actualmente, cuenta con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Maneja actualmente una población estudiantil aproximada de doscientos cincuenta estudiantes.

Refiriéndonos al nombre del colegio pueden establecerse dos razones, las dos relacionadas entre sí, la primera explica que se le denominó así al colegio debido a que, en lengua propia, Cumbe, se deriva de la palabra cumba que significa alcanzar o finalizar una tarea, con ello se intentaba hacer homenaje a las luchas de recuperaciones en el resguardo y al alcance de nuevos objetivos en lo que implica la lucha por el fortalecimiento de la cultura y de la identidad pasto.

*A la larga la comunidad más lo entiende por la terminación de lo que se han propuesto, entonces terminado eso decían ya tenemos tierra todos, ya tenemos el campo donde hacer, entonces ahora queremos la educación y no solo la educación, queremos también la salud y eso ha sido un proceso, entonces primero fueron por la educación y posteriormente también por la salud y así lo han hecho y así se está cumpliendo. Entonces la cumbre es la cosa como más alta el fin, la cumba, la cumba de la casa. (Entrevista con Manuel P. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

La segunda razón está relacionada con un homenaje a uno de los linajes que antiguamente gobernaron el resguardo, en la memoria de los comuneros se encuentra inscrito hasta la actualidad el nombre del cacique Antonio Cumbe como un referente de

autoridad, por lo tanto, “también fue en honor al cacique, que ha sido el cacique Cumbe” (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016) que decidió llamársele así.

Ubicado en zona rural del Resguardo de Cumbal, Departamento de Nariño (aproximadamente a 10 minutos del casco urbano), en principio, el colegio “Cumbe” comprende 37 hectáreas de tierra, de las cuales la gran mayoría suelen ser arrendadas a terceros para su libre utilización en actividades agrícolas; por otro lado, las instalaciones de la institución educativa ocupan de tres a cuatro hectáreas en las cuales se hayan distribuidas aparentemente de forma desordenada y dispersa las aulas de clase, oficinas de administración, lugares de recreación y sectores dedicados a la práctica del énfasis agropecuario del colegio.

La planta física del colegio está compuesta por dos tipos de construcciones, primero: aquellas que pertenecieron a la época de hacienda. De tal forma que algunas de las estructuras en donde actualmente se ubican oficinas de administración, lugares de conglomeración de los estudiantes, como el actual teatro, sectores dedicados a la crianza de especies menores como cuyes, fueron en la anterioridad establos, lugares específicos para el guardado de herramientas agrícolas entre otros y posteriormente adaptados a sus fines actuales. Y segundo: aquella planta física construida a partir de 1993 por los cabildos indígenas del resguardo de Cumbal con el objeto de establecer una institución educativa, esta refiere a aulas de clase levantadas en concreto, básicamente de forma cuadrada con techos de eternit, sobre su diseño se pensó y existe una semejanza con los antiguos ranchos o bohíos construidos tradicionalmente por los indígenas pasto.

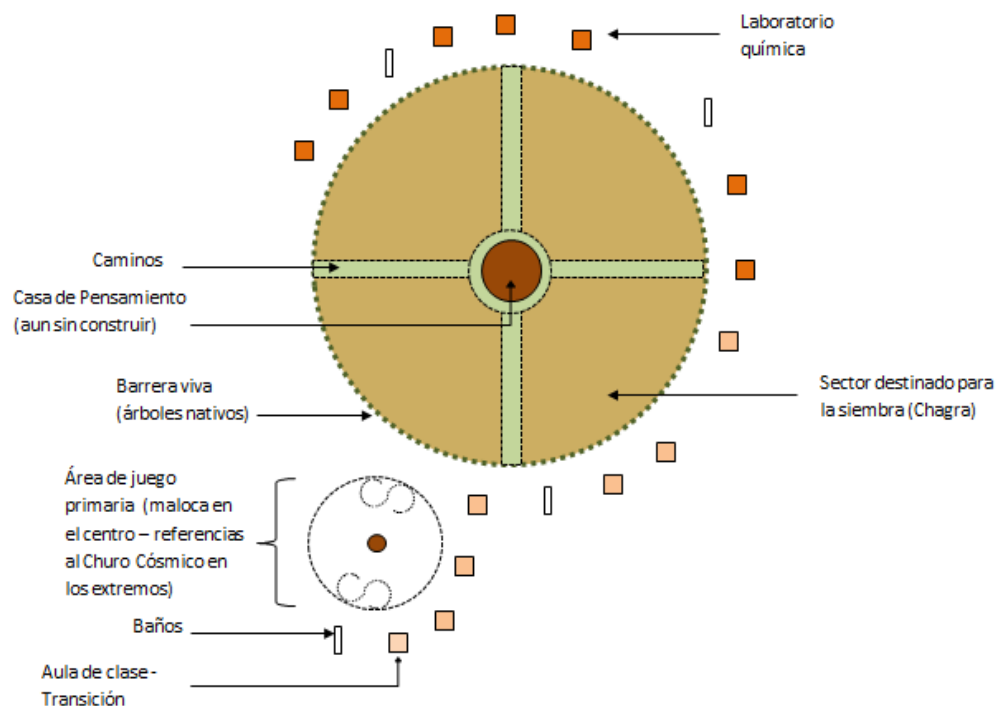


Fig. 1: ubicación espacial de las aulas de clase, puede observarse similitudes y referencias al Churo cósmico, Colegio Técnico Agropecuario Indígena Cumbe (elaboración propia).

Las aulas están separadas una de la otra, es decir, no existe una construcción en bloque y cerrada como suelen distribuirse los colegios en la zona urbana de Cumbal. La distribución en el espacio intenta plasmar una vista que desde el aire tiene una forma circular en referencia al Churo cósmico, “espiral sin fin” o tuta, uno de los elementos de importante referencia en la cosmovisión de este pueblo indígena. Ver figura 1.

El Churo cósmico hace referencia a una espiral. La espiral o tuta (en lengua pasto) representa el camino hacia afuera o hacia el centro, el centro del churo (cuando este no es una doble espiral) representa el centro del cosmos, un espacio reservado para pocos, es decir para aquellos cuya relación con el mundo de los espíritus es más intenso. Desde esta representación se desprende en gran parte la cosmovisión indígena pasto. El Churo se grafica de acuerdo con los sabedores de adentro hacia afuera,

*“Inicia desde la derecha, luego realiza tres giros y sube para realizar nuevamente tres giros”*

*¿Porque se deben realizar tres giros?*

*Es que el número es tres, porque aquí es el tres, unos dicen la tridimensionalidad o también hay la dualidad, es porque aquí hay el sentido de tres veces: tres látigos, se cuenta a la una, a las dos y a las tres, las tulpas son tres, ¿qué más es? ... bueno hasta el año viejo tiene que hacerlo usted tres veces seguidas, es como ese triángulo. (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 25 de febrero de 2016).*

La regla de graficarlo iniciando por la derecha viene de acuerdo con los comuneros pasto de un principio de ordenamiento dictado por el cosmos y luego presente en manifestaciones tan cotidianas como el orden a seguir para servir comida o saludar de mano en una asamblea. “Usted la comida siempre empieza por la derecha, o va a dar



una copa de trago empieza por la derecha, si es en una reunión se va saludando así, siempre por la derecha, eso digamos en el sentido pasto, los mayores siempre lo han hecho, claro hay gente que no le para bolas y en la danza también es lo mismo” (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 25 de febrero de 2016).

O hasta en aquellas manifestaciones políticas de gran importancia para el actual resguardo de Cumbal, como el sistema de gobierno propio, que consiste en la rotación del poder o varas de mando, para la elección de gobernador, anualmente realizado en el resguardo.

*Miremos como lo graficaron el churo cósmico nuestros mayores en el sistema de gobierno, entonces esta: Guan, Tasmag, Cuaical, Cuetial, Quilismal, Cuaspud, Boyera, ese (el sistema de ordenamiento de las veredas) es al contrario del reloj (al contrario de las manecillas del reloj) los mayores lo hicieron así, ahora cuando usted mira el sol viene así, cuando usted mira la luna, viene así, entonces de donde sale la luna nueva (...) entonces allí lo que pasa es que los mayores graficaron esto a partir de observar el comportamiento del cosmos, si miramos el sistema de gobierno es así, desde la derecha, entonces ahí usted va a empezar a mirar por que lo graficaron así. (Entrevista con Luis A. –Comunero pasto, Resguardo Indígena de Cumbal, 9 de febrero de 2017).*

La acción de los giros en la espiral es trasladada también a la forma en que se ejecuta un pensamiento, una reflexión, “Y eso va con la cabeza. La gente blanca y europea que no entiende esto siempre que tiene una idea va y se dispara de una, en cambio uno piensa, repiensa tres veces, da vuelta así, no quiere, no puede salir en un problema en un proyecto”. De tal forma, que para encontrar una solución el pensamiento las ideas “se enrollan y desenrollan” de manera constante.

*El centro es el punto de equilibrio, de concertación (...) en el proceso para ejecutarlo (refiere a un proyecto), cuando ya se lo tiene hecho el proyecto, hay que ir por los recursos para ejecutarlo entonces se empieza a enrollar y empiezan unos*

*- hagamos así*

*Otros dicen -no, no, no, hagamos esto.*

*-Bueno entonces de acuerdo, hagamos esto. Y eso no es el fin si no el origen de otro proceso, es sucesivo, continua el proceso y se sigue otra vez el enlace de las ideas.”* (Diario de campo – interviene Profesor Manuel P. Colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 12 de febrero de 2017)

El sentido de tridimensionalidad anteriormente señalado es de gran importancia, a partir de este se comprende el ordenamiento del mundo pasto el cual en el espacio se encuentra compuesto por: mundo de arriba, mundo medio y mundo de abajo, desde la toponimia pasto como los señala Aldemar Ruano estos mundos se denominan Chill (arriba), Tu (medio), An (abajo). “Esos tres tiempos se pueden dar en varias cosas, en el mundo, por ejemplo, el abajo es material, abajo es materia, acá arriba es espíritu, y aquí en el medio es como la materia-espíritu, o sea como decir la fase intermedia el mundo del equilibrio entre lo espiritual y lo material”, (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 25 de febrero de 2016).

El abajo también está relacionado con el mundo de los muertos, “acá están nuestros troncos genealógicos, es decir, allá están nuestros antepasados” (Entrevista con Luis A. –Comunero pasto, Resguardo Indígena de Cumbal, 9 de febrero de 2017), pero también está la visión del abajo como el lugar “en donde se encuentran seres y espíritus malignos que están al asecho del hombre que habita en el mundo del medio” (Aldemar, 2011:58). De ahí venimos, allí se antecede el origen de la vida y de la conciencia al igual que en el arriba, “Usted cuando es niño ni antes de nacer usted no sabe y después de muerto tampoco sabe” (Entrevista con Luis A. –Comunero pasto, Resguardo Indígena de Cumbal, 9 de febrero de 2017).

En el medio habitamos, allí se genera la vida y la conciencia. “Vivimos y realizamos nuestras prácticas culturales como seres humanos en relación con el cosmos y la espiritualidad” (Ruano, 2011:58). El mundo del medio por tanto está en constante contacto con el abajo y el arriba “Pero no estamos desconectados de acá, este es el espacio de los dioses (señala el arriba), de la luna, de las estrellas, de los astros, entonces allí están los tres espacios del churo cósmico.” (Entrevista con Luis A. – Comunero pasto, Resguardo Indígena de Cumbal, 9 de febrero de 2017).

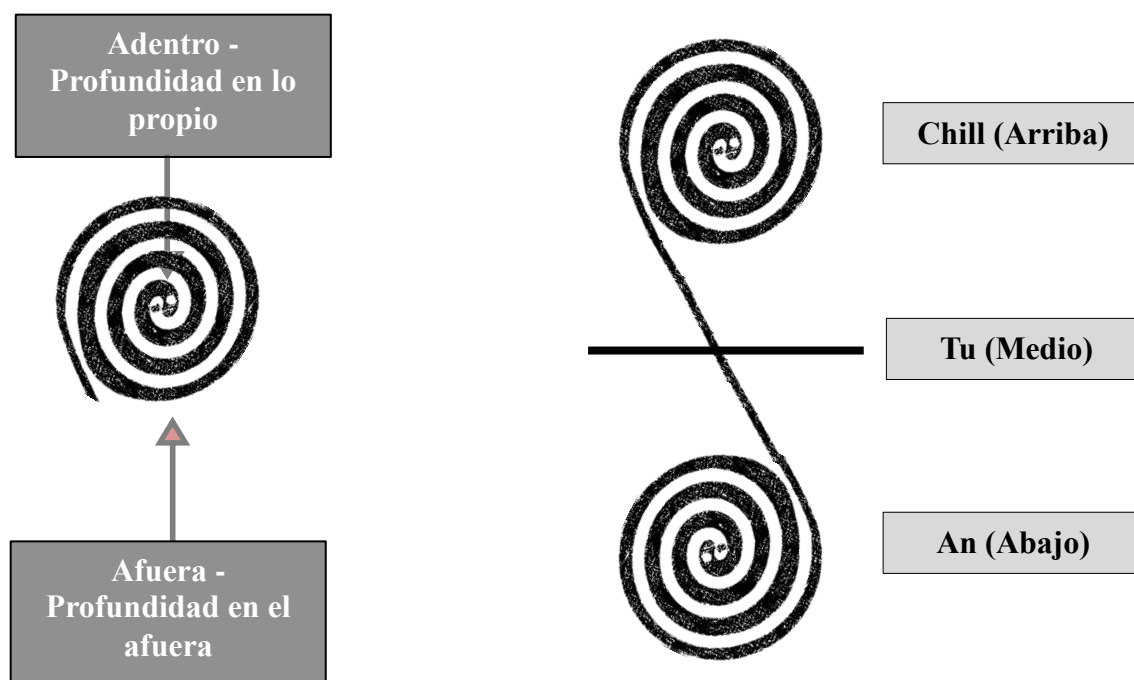


Fig. 2: grafía espiral simple (derecha) y grafía espiral doble (izquierda) (elaboración propia).

Si se lo grafica de costado, también refleja el tiempo: el adelante (pasado), el ahora y el atrás (futuro). El adelante es entendido como el referente de las acciones que determinarán el presente y el atrás (futuro) este último que por ser desconocido a nuestra mirada por tanto, señalan los mayores, está a nuestras espaldas, de allí que se refiera como el atrás y no como el adelante.

Entonces, a partir de lo anterior ¿Qué relación se puede establecer entre el churo cósmico y la estructura simbólica del colegio cumbe? Primero, el ordenamiento de las aulas, como puede observarse en la figura número 3, no es una representación fiel de un

Segundo, la mayoría de las aulas de clase rodean el círculo mayor en cuyo interior se realizan actividades agrícolas. Círculo que es atravesado, a su vez, por cuatro caminos que guían hasta el centro en donde se encuentra un espacio destinado para la construcción de una casa “del pensamiento” también de forma circular al estilo de las antiguas vivienda del resguardo. Por lo que resta, los salones en su interior, son similares a un salón convencional, un tablero ubicado en el centro de una de las paredes y la distribución de los asientos para los estudiantes se da en hileras y las filas. Más aún resulta interesante el movimiento que realizan la sucesión de grados escolares, esta de forma ascendente desde transición hasta el grado once y que además describe un movimiento realizado en dirección contraria a las manecillas del reloj, tales puntos de similitud con el churo cósmico.



Fig. 3: Ordenamiento de aulas en forma ascendente y rotatoria tomando como referencia el perímetro circular de la chagra en secundaria y la zona de juegos en primaria. (Elaboración propia).

*Con respecto al ordenamiento de los salones en forma ascendente ¿Esto es voluntario o es algo fortuito?*

*Si, está diseñado de acuerdo con la cosmovisión. Aquí sería casi que el hogar dentro de la cultura (señala el sector de primaria), se nace dentro de la cultura, luego de esa cultura va desenvolviéndose, desenvolviéndose a un mundo como de afuera, aquí estaría como afuera (señala el sector de bachillerato), y otra vez ese afuera lo va concentrando hacia un conocimiento personal o colectivo. (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 25 de febrero de 2016).*

De tal forma, que el sector de primaria corresponde al centro del churo cósmico, allí en donde existe una relación más intensa con los espíritus, es decir, el hogar dentro de la cultura, en donde los niños tienen un mayor contacto con los elementos de una cultura propia. El movimiento de giro que describen las aulas, podría decirse, implica la acción de salir de la cultura, conocer lo ajeno, lo otro, pero desde ya con una base en lo propio,

*¿Entonces conforme los estudiantes van ascendiendo van hacia “el afuera”?*

*Si, como el estudio de eso trata, de salir, pero sin perder la línea del centro, sin perder la identidad, la cuestión es que el ser humano debe nacer de su cultura salirse, salirse pero otra vez llegar a otro punto, que es como este (el punto de origen) pero otro punto de partida. (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 10 de febrero de 2016).*

Lo anterior, como podrá notarse, es similar al pensamiento de Juan Chiles por cuanto este dicta ser como el agua, para desligarse, viajar, conocer lo otro, pero ser la piedra para tener firmeza en las convicciones de lo propio, resguardando la identidad pasto. De lo anterior, podría suponerse un fuerte trabajo sobre la cultura propia en los grados de primaria, trabajo que iría atenuándose con respecto al ascenso de los estudiantes por los

distintos niveles en referencia a los diferentes grados, de tal forma que los estudiantes al situarse en los grados diez y once mantendrían ya un reconocimiento identitario fuerte de la cultura propia a pesar de verse inmersos dentro de los elementos de una cultura dominante. Más adelante se realizará, con mayor detenimiento, un acercamiento a este problema.

### **3. Primeros pasos hacía un modelo de educación propia.**

A continuación, intentaré presentar las discusiones planteadas ante la idea de instaurar un colegio cuyo propósito desde el inicio refería a fortalecer y reapropiar una identidad étnica en el seno de una comunidad indígena como es la comunidad pasto de Cumbal. En este proceso, además, podrá rastrearse a través de las percepciones de los entrevistados las principales tensiones entre los componentes de lo “propio” y de lo “convencional o formal” presentes en el proceso de aplicación de la educación propia e intercultural del Colegio Cumbe.

En sus inicios, el colegio Cumbe trabajó como lo manifiesta el Rector de la institución, la idea de implementar un modelo etnoeducativo, propuesta que no fue del todo bien recibida por parte de la comunidad, no por el hecho de considerar las limitaciones de un programa etnoeducativo por cuanto se considerara que este no supliría las necesidades de la comunidad en el camino revitalizar la cultura pasto. Si no más bien, por cuanto persisten en la comunidad imaginarios o concepciones negativas de lo propio.

*Cuando arrancó el colegio fue muy difícil, decían hasta que estábamos locos... Hasta había una concepción casi que, de los mismos líderes, de que eso no sirve... de que eso no sirve para la vida. (Entrevista a Vicente Cuaical Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).*

Al parecer, en su momento, la enseñanza de lo propio en el aula de clases fue un blanco de críticas bastante fuertes en un sentido de desaprobación. La enseñanza de la medicina tradicional, por ejemplo, expresan algunos profesores, fue vista como un motivo de atraso y de poca utilidad para la vida de los estudiantes.

*Cuando recién empezamos a trabajar como colegio indígena, era totalmente diferente, era novedoso y a la vez se admiraban (sorprendían)... si aquí les*

*enseñábamos medicina tradicional, que yo arranqué con eso, la gente decía -vea esos indios allá enseñando tonteras...enseñando brujerías disque están.* (Entrevista con Manuel P. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).

Lo primeros estudiantes y padres de familia mantenían también algunas reservas ante la educación propia, demostrando, en algún sentido, resistencia a aprender algunas prácticas tradicionales considerándolas igualmente como un motivo de atraso y algo de poca utilidad.

*Ellos decían que no, que no, se iban a vestir con esos anacos... ellos (padres de familia y algunos de los primeros estudiantes) decían que iba a haber un retroceso. La medicina tradicional no era bien aceptada, decían que la gente ahora no se cura con ramas entonces era que cómo les van a dar esas materias que de nada les van a servir.* (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).

De lo anterior, puede captarse los efectos de las ideologías del mestizaje. En el sentido de que en 1991, e inclusive hasta en la actualidad, de acuerdo con la percepción del Rector, de profesores y mayores de la comunidad, se evidencia la presencia de un pensamiento de desvalorización del conocimiento y la difusión de la cultura pasto, en ese sentido, por ejemplo, elementos como el anaco o el uso de plantas medicinales para la curación de enfermedades fueron relacionados por algunos comuneros con la idea de “regresar al pasado”. Visión que en algunos casos se ha logrado mantener hasta la actualidad con una connotación negativa “Hay esa concepción que tiene la gente, de que nosotros estamos retrocediendo, (...) de que ya nos estamos olvidando de lo moderno, de lo nuevo, de la ciencia, de la tecnología”. (Entrevista a Vicente Cuaical Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).

Para comprender este rechazo hacia lo propio, por parte de algunos comuneros, hay que recordar, como se ha expresado en un inicio, que las comunidades pasto sufrieron en la época de Conquista y Colonia una fuerte acción de detrimento de su cultura, que pudo bien desembocar igualmente en el detrimento de la autoestima por lo propio. Fenómeno al que se le hace frente de forma abierta como lo señala Mamián (2004) aproximadamente desde el año 1970, con las recuperaciones de tierra. Además, relacionado con esto, está el contexto regional y nacional en el cual se encuentran

inmersas las comunidades indígenas en la actualidad, y con ello los objetivos que cada uno de los integrantes de la comunidad se ha planteado a partir de este contexto que le rodea. En ese sentido, podría explicarse la visión de inutilidad de aprender lo propio por cuanto muchos de los estudiantes y padres de familia hoy en día tienen entre sus expectativas el optar por una educación de tipo profesional.

*En reuniones de padres de familia dicen que les den (a los estudiantes) solamente lo occidental lo que los va a llevar a la universidad que en realidad lo otro (lo propio) no tiene razón de ser, y es así, en realidad no les ha ayudado, y es porque nosotros estamos en una nación en donde por ejemplo las pruebas del ICFES... esas no son para indígenas, sino para lo occidental. (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).*

Por otro lado, están las visiones en favor de la educación propia la cual fue vista como una estrategia que podría permitir el fortalecimiento y recuperación de la cultura propia, y por tanto de la identidad como pueblo pasto. Una educación como dicen algunos que no expresa un beneficio directamente económico, pero sí de sabiduría, de ciencia, de derecho.

Estaba entonces, además presente el objetivo de cambiar las connotaciones negativas del indígena como un sujeto “bruto, pendejo, algo insignificante” un “descendiente de una raza que no sabía nada, que no tenían nada” (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 25 de febrero de 2016), connotación mantenida “todo porque aún no se había estudiado nada, primaban los colegios, las universidades y lo nuestro estaba ahogado, olvidado ” (Entrevista con Olegario V. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 10 de febrero de 2017), de tal manera que lo propio no tenía una aparente utilidad, visión que con el tiempo se percibe ha ido cambiando “ahora por ejemplo se cuida el territorio si sirve para la vida, por ejemplo, cultivar como en el tiempo de antes cultivos con cero químicos miramos la virtud que tienen esos productos y la potencialidad para que la gente sea sana” (Entrevista a Vicente Cuaical Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016). En la educación propia están entonces inmersos objetivos que buscan el bienestar de la comunidad o lo que algunos llamaran como el buen vivir.



Así se manifiesta un proceso en el que lo indígena deja las connotaciones negativas y pasa a valorarse como positivo “nadie quería ser indígena, totalmente metalizados de otra manera, hoy día ya poco a poco van tomando conciencia y ya ser indígena es ser un orgullo., se ha ganado un espacio social, un espacio político, un espacio cultural” (Entrevista con Manuel P. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016). Este fenómeno se establece desde la comunidad como espacios ganados, y son procesos como las recuperaciones de tierra, la recuperación de las formas de gobierno propio, el uso de la medicina tradicional, la educación propia entre otros lo que posibilitan estos espacios ganados. Sobre la medicina tradicional, por ejemplo, se expresa “si un paciente quería ir a donde un médico tradicional llegaba a la casa miraba a los lados a ver que nadie lo mire y se entraba como que si estuviera haciendo un delito, ahora ya es tranquilamente a donde quiera que vaya – me voy a hacerme soplar o lo que quiera que sea, entonces eso se ha ganado los espacios, la credibilidad” Entrevista con Manuel P. –Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).

En este sentido, pueden observarse de forma constante como las tensiones existentes giran en torno a que el modelo convencional o estatal opaca al propio, puesto que se legitima o valoriza en mayor medida a la educación formal dictada por el Estado. Constantemente se sugiere un fenómeno en el cual la educación propia pasa a formar un eslogan o letra muerta que no se cumple a cabalidad.

*Lo que pasa es que en el colegio le untan un poquito de lo nuestro que se llama etnoeducación, entonces le meten medito, medito, pues le untan, eso es la cosa. Entonces se repite lo del mismo modelo de afuera. Está ahí, el de afuera es el que está ahí, y con alguna cosita, solo el hecho es que está en la tierra recuperada y que el nombre lleva de Cumbe* (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal 14 de febrero de 2016).

Así, desde los mayores o autoridades, con amplia trayectoria en la comunidad, realizan también duras observaciones a la idea de enseñar la educación propia en un salón de clases.

*No pueden trasladar la magia que tiene un fogón allá, pueden hacer un fogón allá, pero pues unos ratos se calientan, pero no es lo mismo que se calienten en la casa, no es lo mismo que se junten: el papá, la mamá a azar todos los días,*

*entonces el fogón está todos los días ahí, todos los días, entonces hay memoria en el fogón, esa es como la magia, o la discusión que hay y entonces. Ahí a veces pues no quieren entender, pero eso es la verdad, no es lo mismo por ejemplo uno estar estudiando cosmología sentado en la piedra acá en Guan<sup>21</sup>, que sentado allá dentro en una sala allá en el cumbe.* (Entrevista con, Efrén Tarapués, Resguardo Indígena de Cumbal 14 de febrero de 2016).

Sobre el ejercicio de replicar los espacios como el fogón, la chagra, la guanga, los lugares sagrados y cosmo-referenciales considerados como fundamentales dentro del ejercicio de la educación propia, y su esencia espiritual, explica Efrén Tarapués, no puede ser trasladada al entorno del colegio y muchos menos al entorno del aula de clases, en este sentido la educación propia debe desarrollarse y fortalecerse desde los hogares

#### **4. Acercamiento al modelo de educación propio e intercultural del colegio cumbe y su incidencia en la configuración identitaria de los estudiantes.**

Para 1993, año en el que inició actividades el colegio Cumbe, aún no se trabajaba como tal un modelo de educación propia e intercultural. El colegio funcionaba bajo un proyecto etnoeducativo en cuya formación participaron mayores de la comunidad y agentes del Estado.

Así mismo, el proyecto educativo de la institución agropecuaria, se formuló bajo las ideas de los taitas exgobernadores: Hilarión Alpala, Valentín Cuaical, Abraham Tarapués, Elí Valenzuela y el rector Gustavo Villota Fuelantala. Por otro lado, la doctora Rocío Calvache, coordinó la capacitación de los docentes a lo largo de tres etapas de organización, cuya misión se centró en enseñar los saberes propios de la comunidad: identidad, cosmovisión, legislación indígena, etnohistoria, lengua propia, cultura espiritual y material es decir, se propuso la educación etnopedagógica desde los saberes propios, además de educación tecnológica centrada en el desempeño de nuevas técnicas de manejo de la producción agraria ya que la principal actividad económica de Cumbal es la agricultura. Todo esto sin excluir las asignaturas de la educación formal: inglés, español, química, física, filosofía, matemáticas.

---

<sup>21</sup> Se refiere a la piedra llamada “piedra de los siete agujeros” considerada como un lugar sagrado para los indígenas pasto.

Se creó, entonces, un esquema circular dividido en seis sectores o seis áreas de conocimiento, entre ellas: cultura, relaciones hombre naturaleza, lenguas y comunicación, tecnología, matemáticas y ciencias sociales. El “pensamiento” ubicado en el centro de todo el diagrama es el concepto sobre el cual giran estas áreas del conocimiento, cada una de las áreas es, a su vez, dividida en conocimientos propios y ajenos o de la cultura dominante. Los conocimientos propios rodean la circunferencia central del “pensamiento” y ubicados más “afuera” están los conocimientos ajenos o de la cultura dominante. Lo anterior basado en el hecho de que “desde la cosmovisión, uno debe partir desde lo que sabe a lo que no sabe” o desde lo propio a lo ajeno, desde el adentro hacia el afuera.

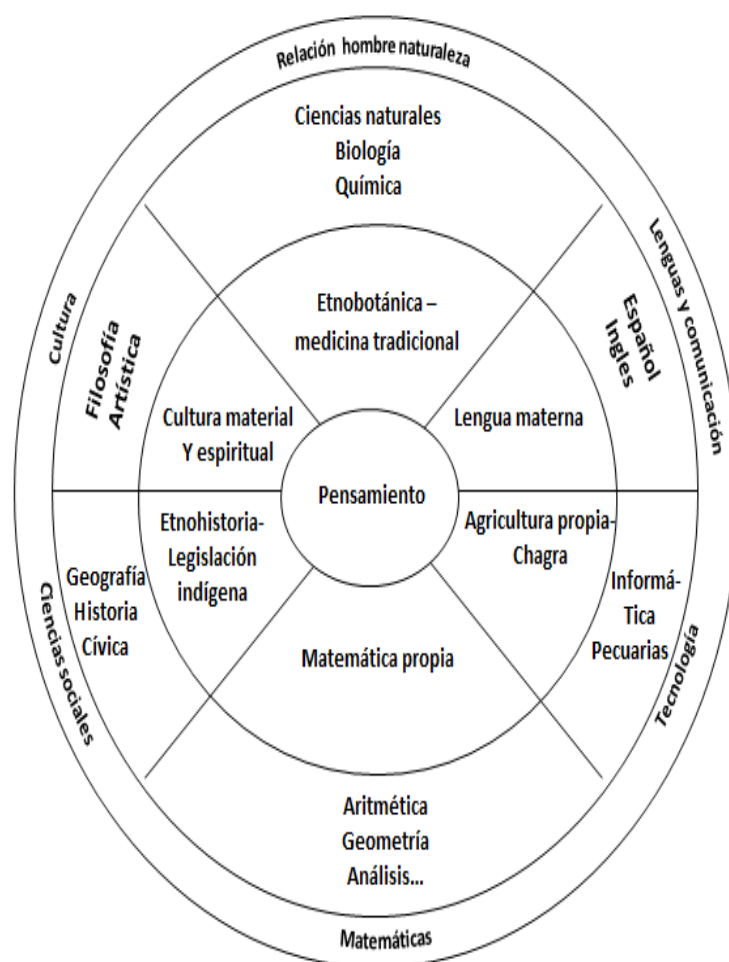


Fig. 4: Aproximación al esquema en el que se grafica la propuesta etnoeducativa desarrollada y trabajada en el colegio Cumbe en el año 1993. (Elaboración propia).

Como podrá notarse, para aquel entonces, se manejaron asignaturas con un componente que exclusivamente trataba temas propios, estas asignaturas tenían un espacio u horario específico al igual que las asignaturas de tipo convencional de tal manera que se trabajó intentando armonizar la enseñanza de conocimientos propios con respecto a los de tipo convencional.

*Queríamos hacer equilibrio entre lo propio y lo no propio, de acuerdo con la cosmovisión decíamos, entonces, teníamos materias propias y materias que nos daba el Ministerio de Educación, por ejemplo, si el Ministerio nos daba filosofía nosotros dictábamos cosmovisión, si había matemática, intentábamos dictar matemática propia... o decíamos ciencias sociales y derecho propio (Entrevista a Vicente Cuaical, Rector del Colegio Agropecuario Indígena Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).*

Este modelo, como aquí se expresa, poco a poco fue mutando.

*Posteriormente, trabajamos con temáticas. No, dijimos, unifiquemos, es decir, esa filosofía con esa cosmovisión, y así fusionamos temáticas, entonces empezábamos a hablar de filosofía; entrábamos al tema de la mitología y de ahí al tema de la cosmovisión, pero el problema fue que ya miramos las dificultades y los problemas que iniciaron con lo de las pruebas saber, entonces, ya hoy dijimos cambiemos nuevamente y miremos que hacemos con esta parte indígena, hoy ya estamos trabajando lo indígena con proyectos de aula, vamos y a ver cómo nos va dando resultado. (Entrevista a Vicente Cuaical, Rector del Colegio Agropecuario Indígena Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).*

A partir del año 2007, aproximadamente, se hace referencia entonces a una educación propia e intercultural. “Después se miró la complejidad que era la etnoeducación, era demasiado amplia”, hace referencia entonces el Rector de la institución a uno de los contras de la etnoeducación que en el capítulo anterior se señaló, es decir, el hecho de que la propuesta etnoeducativa impartida por el Estado tiene un carácter de tipo homogenizante, generaliza una visión del indígena sin reconocer particularidades de cada uno de los pueblos ya sea desde una concepción aceptable para Occidente o porque el concepto tendía a trivializarse (Houghton,1998).

El colegio inicia en dicho año a trabajar lo propio con proyectos educativos comunitarios, mediante los cuales, de acuerdo con lo explicado por el Rector del colegio, se ve comprometido el interés de los docentes y de estudiantes hacia la investigación, los docentes formulan sus propuestas de acuerdo con cada área y temáticas a las que son afines. En este sentido, se busca que tanto los profesores como los estudiantes se involucren con varios saberes, esto daría, por tanto, cabida a la interculturalidad. De esta forma, poco a poco, se cambia el eje del modelo, ahora el “pensamiento” ya no ocupa el centro del esquema que pasa a ser ocupado por la “chagra”; entendida como un espacio fuente del pensamiento pasto, además la chagra puede ser tomada como un sistema intercultural por cuanto en él se emplean o integran saberes, cultivos y comunidad en general que pueden ser de un origen distinto al indígena pasto.

El actual proyecto se adscribe a la modalidad de Proyecto Educativo Comunitario PEC, este desarrollado desde mingas de pensamiento en el que participaron líderes, mayores y comunidad en general, pretende articular el pensamiento propio (“recreado y armonizado” a través del diálogo con distintos sectores de la comunidad) con los “avances interculturales técnico, tecnológicos y artístico ofrecido por la sociedad mayoritaria” (IE Cumbe, 2013:5), es decir, con la educación de tipo estatal o convencional.

El proyecto busca hacer ejercicio de la interculturalidad al conjugar la educación propia con la convencional, educación que busca apropiarse de tal forma que se genere “un enriquecimiento, respeto, diálogo, y tolerancia de las diversas culturas, conocimientos y saberes, de ahí la relación con la pedagogía” (IE Cumbe, 2013:6). A través de lo propio, se busca reafirmar la identidad de ser indígena, desde la cosmovisión pasto, partiendo del mundo de abajo, en donde se afirma, están los saberes propios de los pastos para de esta forma luego pueda encaminarse por medio de la interculturalidad al conocimiento ajeno o apropiado es decir hacia el afuera.

La pedagogía entonces cumple un papel fundamental por cuanto se entiende como la herramienta de trabajo que permite dinamizar y renovar la educación propia e intercultural. Esta busca, promover la defensa del territorio, el ejercicio de la autonomía, la autodeterminación y el fortalecimiento de la identidad cultural. Busca además desde una segunda concepción, la formación de competencias que permitan aplicar

conocimientos específicos en espacios particulares, todo esto “desde un saber restringido y estandarizado por modelos educativos de occidente” (IE Cumbe, 2013:7).

A partir de lo anterior, se busca recrear en el colegio Cumbe espacios desde donde se materializa la educación propia, aquí señalando espacios tales como: la chagra, el fogón, los recorridos por el territorio, las asambleas comunitarias, entre otros.

Entre los principales componentes de la propuesta se señalan, primero, a los saberes propios. Aquellos mediante los cuales se fortalecerá la identidad cultural, estos son:

- La cultura, desde donde actúa la comunidad a partir de “su sentir, pensar y actuar con el entorno natural, cultural, social, político y material” (IE Cumbe, 2013:11)
- El territorio, concebido como ser vivo.
- El ambiente natural, con el cual se debe entablar una relación de cuidado y respeto.
- El liderazgo y la gobernabilidad, desde donde se “genera las bases para gobernar, administrar, emprender justicia y asumir poder desde mundo natural, social y político, sentar autoridad y hacer ejercicio e la autonomía de acuerdo con las decisiones y determinaciones de la comunidad.” (IE Cumbe, 2013:11).

Un segundo componente refiere a lo “agropecuario”, desde aquí se busca formar bachilleres técnicos agropecuarios que laboralmente sean competentes en producción, administración, mercadeo y valor agregado, teniendo en cuenta las técnicas propias y apropiadas” (IE Cumbe, 2013:13). Y el tercer componente que está relacionado con los conocimientos académicos, los cuales son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con estándares y competencias específicos. Este último componente, como lo explica la propuesta, es el que se integra estratégicamente a los saberes propios y agropecuarios.

A partir de lo anterior, la propuesta contempla cuatro saberes mayores que “inician a rotar circularmente por los tres componentes (saberes propios, agropecuarios, y académicos” (IE Cumbe, 2013:14). Los saberes mayores son: comunidad y territorio, lengua y comunicación, identidad y cultura e historia y organización. En la siguiente tabla podrá apreciarse esta relación de saberes: mayor y menor, según los currículos de las asignaturas trabajadas en los grados décimo y undécimo para el año 2017.

Asignaturas dictadas en los grados décimo y undécimo – año 2017		
Saber mayor	Saber menor	Se plantea en el currículo la exploración de temáticas propias (territorio, cosmovisión, Lengua propia, Usos y costumbres)
* <sup>22</sup>	Química	
Comunidad y territorio	Filosofía	Sí
Lengua y comunicación	Español	Sí
Comunidad y territorio	C. Sociales	Sí
*	Inglés	
** <sup>23</sup>	Ed. Física	Sí
Identidad y cultura	Artística	Sí
Comunidad y territorio	Agrícola	Sí
Comunidad y territorio	Pecuaría	Sí
Comunidad y territorio	Matemáticas	No
*	Informática	
**	Física	No

<sup>22</sup> \*No se tuvo acceso a la información del plan curricular.

<sup>23</sup> \*\*El docente encargado no proporciona la información en el plan curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Estos saberes mayores a su vez tienen o contienen unos saberes menores conocidos como áreas o asignaturas. “cada saber inicia su recorrido de abajo hacia arriba, de adentro hacia afuera, de primero y de ultimo haciendo respetar el pensamiento cíclico y cosmológico” (IE Cumbe, 2013:14).

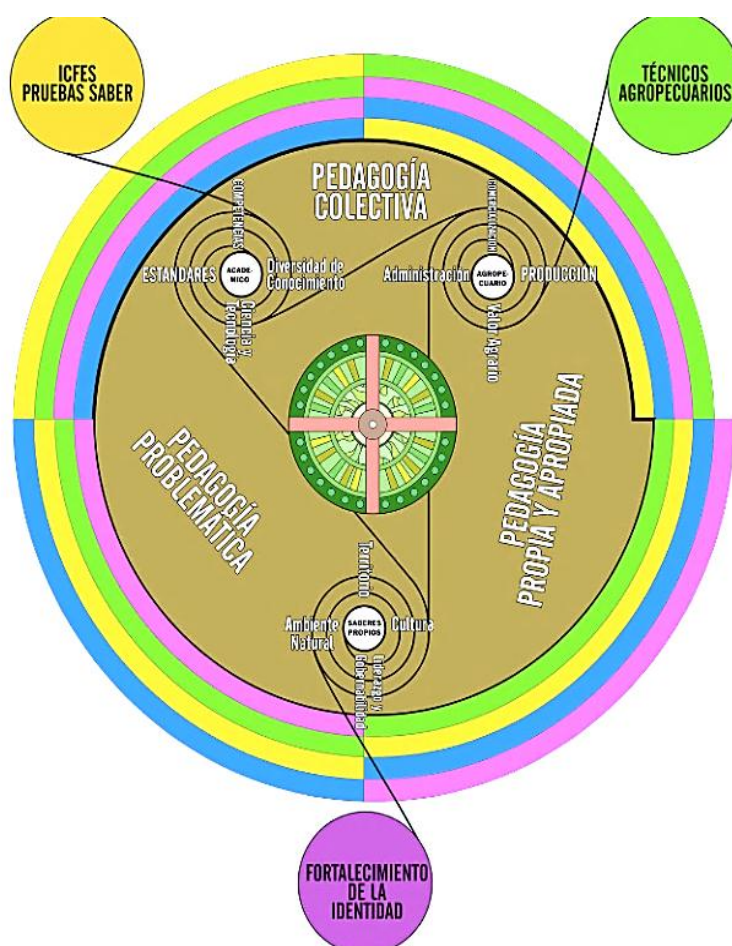


Fig. 5: Esquema en el que se grafica la *propuesta de educación propia e intercultural* manejada en la actualidad en el colegio Cumbe. Tomado de *propuesta de educación propia e intercultural*, 2013.



Continuando con el modelo educativo, como podrá observarse en la figura 3, la chagra es presentada como el centro de la propuesta educativa del colegio Cumbe, sobre ella giran entonces los tres componentes anteriormente presentados: saberes propios, académicos y agropecuarios. Los cuales mediante la utilización de la espiral se encuentran conectados entre sí, cada uno con sus respectivas implicaciones. Luego puede observarse a través de una segunda continuidad de la espiral el objetivo específico para el cual está formulado cada componente. Los saberes propios, para el fortalecimiento de la identidad en los estudiantes pasto; el componente agropecuario, en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios y el componente académico, específicamente, orientado para formar estudiantes cuyo aprendizaje sobre lo “occidental” sea de utilidad para afrontar las pruebas saber que determinan en muchos casos el ingreso de los estudiantes a una educación de tipo universitario.

En la figura 3, puede observarse además tres tipos de pedagogía mediante las cuales se busca dinamizar el proyecto de educación, estos son: la pedagogía propia y apropiada que busca “Saber de dónde venimos mediante la ley de origen retomando el tiempo y el espacio para actuar en el presente y proyectarnos al futuro” (IE Cumbe, 2013:14), conservar y defender el territorio; como espacio sagrado, vital, cultural y organizado, valorar la sabiduría ancestral; como fuente dinamizadora del conocimiento, respetar y conservar a la madre naturaleza; como prolongadora de la vida y existencia del indígena pasto (IE Cumbe, 2013); en resumen, es decir, todo aquello que permite generar y fortalecer un reconocimiento de los estudiantes con una identidad indígena pasto.

La pedagogía problemática busca por otro lado “Solucionar los problemas generados en la comunidad y llevarlos a la institución para convertirlos en problemas docente pedagógicos” (IE Cumbe, 2013:21). Lo anterior, con el fin de involucrar a los estudiantes con las problemáticas de su entorno y así generar diálogo y proponer soluciones a dichas problemáticas. También está la pedagogía colectiva cuyo objetivos está centrado en el servicio a la comunidad tanto estudiantes como docentes deben de estar en la posibilidad de liderar procesos comunitarios, de tal forma que se busca “Relacionar e integrar los saberes propio, no propios y apropiados para diseñar la trama de saberes” (IE Cumbe, 2013:21) en favor de la solución de las distintas problemáticas de la comunidad, en este sentido hablando de una acción de intervenir.

Uno de las diferencias más significativas entre las dos propuestas hace referencia a la forma en la que la educación propia se lleva a la práctica en la institución. Para 1993 y los años siguientes, existían dentro del currículo asignaturas que específicamente trataban temas de lo propio; así por ejemplo; la lengua propia, la medicina tradicional o la cosmovisión equiparaban un tiempo y espacio similar dentro del currículo al de asignaturas como el inglés, la biología o la filosofía.

En la actualidad, se conservan algunos de estos espacios en asignaturas como saberes propios (dictada en primaria, secundaria y no en bachillerato), agrícola y pecuaria (dictadas solo en secundaria y bachillerato). El fuerte de la enseñanza de lo propio es además tratado a través de los llamados “proyectos de aula”, los cuales son desarrollados por los docentes de la institución cubriendo distintas áreas de lo que se considera fundamental dentro de la recuperación y fortalecimiento de lo propio. De tal forma que “la construcción del conocimiento desde la pedagogía, dependen de la creatividad, interés y apropiación del docente” (IE Cumbe, 2013:7) el cual debe “conjugar dos acciones pedagógicas diferentes. Pero complementarias, acciones que merodean la relación del hombre con el mundo, con la naturaleza, con el arte, con la ciencia y con la colectividad” (IE Cumbe, 2013:7).

La acción de estos proyectos bien puede estar integrada a los espacios de clase como sucede con el proyecto de la chagra que se adscribe a la clase de agrícola. O por el contrario, a un espacio por fuera de las clases, como sucede con el proyecto de liderazgo y gobernabilidad, el cual trasciende a la elección de un cabildo estudiantil y su posterior acción dentro de la institución.

## **5. Los planes curriculares y la educación propia.**

A continuación, realizaré un acercamiento a la estructura curricular de dos de las asignaturas dictadas en el grado undécimo: filosofía y matemáticas. La primera se ha tomado considerando el alto contenido del currículo en temáticas sobre lo propio, la segunda, por el contrario, considerando un contenido curricular considerablemente menor sobre este tema en comparación con la primera.

Para el año 2017, la asignatura de filosofía propone a “comunidad y territorio” como saber mayor. La filosofía de “afuera” es entendida en este caso como un saber menor. El fuerte sobre la exploración de temática propia para el caso de esta asignatura se propone

en el segundo periodo. La “trama de saberes”, ligada con las temáticas, que se dictan a los estudiantes durante el periodo propone la exploración de la “filosofía desde Abya Yala - Tawantinsuyu”, así se busca retomar la enseñanza de la “ley de origen, ley natural y cósmica, Pacha mama y/o territorio, autoridad espiritual, simbología cósmica (...)”, entre otros. Con lo anterior, se plantean varios objetivos para con los estudiantes por ejemplo el que el estudiante debe reconocer “la importancia de nuestra identidad y los conocimientos más relevantes que debemos aprender” o el que pueda identificar “el derecho mayor y la ley de origen como las formas de vida en nuestro territorio”. Esta exploración en las temáticas propias no está presente en los siguientes contenidos para los cuales se ha establecido retomar el conocimiento de la filosofía de “afuera”.

Sobre la asignatura de matemáticas no puede observarse en el currículo planteado para el año 2017 para el grado undécimo una exploración en temáticas sobre lo propio acordes con este espacio que se desarrolla durante un periodo completo como sucede en filosofía. El saber mayor propuesto para esta asignatura es “comunidad y territorio” aun así la totalidad del contenido curricular propuesto refiere en la “trama de saberes” a la enseñanza de las matemáticas desde lo “ajeno”. Sobre esto el docente del área de matemáticas expresa que la enseñanza de las matemáticas acoplada a saberes propios resulta en el ejercicio muy complicada por cuatro no existirían trabajos o investigaciones que faciliten esto.

*L.C: ¿Que tan difícil ha sido la enseñanza de las matemáticas desde lo propio?*

*Es muy complejo (...) a mí que no soy de aquí (se refiere al lugar de procedencia, la profesora quien es oriunda del municipio de Sandoná –Nariño) entonces me toca un poco más complicado porque hay que investigar, (...) yo incluso averigüé con este líder... se me escapa el nombre, yo le pregunté, --le dije con respecto a matemáticas que investigaciones hay--, dijo --la verdad no hay mucho--. Entonces ahí creo que me entiende, a veces ni los que son de acá... como que no sé, pues desconozco la razones por las cuales no han hecho o si han hecho, pero no hay demasiado material para trabajar” (Entrevista con Lorena C. –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

Sobre la relación y posibilidad de enseñar las matemáticas a través del uso del tejido explica.

“Relacionar las matemáticas con los tejidos sí se puede

*L. C.: ¿lo ha logrado, establecer esa relación en clase?*

*No, no lo hemos logrado, no, porque como te digo... a veces aquí tenemos una cantidad de actividades que hacer (...) yo sé que se puede relacionar, pero a veces no hay la disponibilidad de tiempo como para hacer esa relación, pero sí, en eso estoy, las ganas están y deporto pueda hacer un proyectico de investigación para trabajar.” . (Entrevista con Lorena C. –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

Este fenómeno en el que el conocimiento menor prima sobre el mayor puede rastrearse en asignaturas como física, química, informática, educación física, inglés y español en las que el componente sobre lo propio propuesto en los currículos es muy escaso. Por otro lado, a partir de la revisión de los currículos son asignaturas fuertes en la enseñanza de lo propio la filosofía, artística, agrícola, pecuaria y ciencias sociales. La diferencia está en que para estas asignaturas se afirma hay una mayor cantidad de información, trabajos o estudios que permiten y pueden ser desarrollados en las clases.

## **6. La percepción de profesores, estudiantes y directivos sobre la educación propia.**

Desde una visión un tanto apresurada pareciera que el proceso de aplicación de la educación propia en el Colegio Cumbe ha sido demasiado accidentado y que por lo tanto sus logros pueden ser bástate cuestionable entorno al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes como indígenas pasto. Desde la teoría, Castells (2000) nos propone una distinción de tres formas y orígenes de la construcción de la identidad, en donde podemos relacionar, al caso del colegio cumbe con la identidad de resistencia. Pues se parte desde el hecho de que los actores, en este caso indígenas pasto, se encuentran en una condición de devaluación o estigmatización (Castells, 2000), así es como el proceso de la educación propia de los pastos de Cumbal, al igual que en gran parte de los pueblos indígenas colombianos surge como una estrategia de resistencia y búsqueda de autonomía (Penagos, 2007). Teniendo en cuenta lo siguiente pareciera percibirse por parte de algunos maestros que el acto de resistir a través de la educación propia en cierta medida se desmorona.

*L.C.: desde esta posición de que al estudiante no le gusta (la educación propia) ¿cómo considera que los estudiantes vienen desde sus hogares? es decir,*

*¿vienen cargados de ese conocimiento de lo propio, el gusto por lo indígena, o es al contrario?*

*M: ¡no!, ahora sí ya se está perdiendo todo, dese cuenta nada mas en la comida, en la comida imagínese usted y eso ya viene desde la casa (...)*

*L.C.: ¿cómo el colegio enfrenta esa problemática?*

*M: ahí es donde estamos varados*

*L.C.: ¿Qué tantos diálogos se han realizado? ¿Ha habido dialogo sobre eso o se ha dejado?*

*M: se ha dejado nomas, se ha dejado, por tantas situaciones que se presentan. (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).*

La profesora, como podrá notarse, percibe que la educación propia, al no contar con un apoyo fuerte desde el hogar, se convierte en un acto casi que inútil en el colegio. El contexto de la comunidad poco solidario con el acto de resistir lesionaría el proceso de orientar a los jóvenes a factor de la identidad étnica. Lo anterior sugiere un enfrentamiento con una identidad de tipo legitimadora, es decir aquella que es introducida en este caso en la comunidad, a través de distintos medios o herramientas, por una institución o instituciones dominantes, desde un contexto nacional o internacional. Desde lo anterior los docentes perciben que la educación propia no atañe únicamente al espacio del colegio, en el sentido estricto de que es entendida como algo que se “siembra” o viene desde los hogares, el colegio, entonces, se establece como un orientador que potencia una educación propia. En ese sentido los hogares son el espacio en el que aún no existen claridades entorno a como se inculca lo propio.

*Miriam: Ahora imagínese usted, la influencia de los medios de comunicación que ha sido muy mala. Porque los niños, por ejemplo, en vez de decir unas palabras propias, de formar una canción (...) ellos lo que traen es lo del computador, lo que trae el reggaetón, lo que traen las modas. El niño está muy influenciado por las modas. (Entrevista con Mirian –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).*

Lo anterior puede rastrearse también en el testimonio de uno de sus compañeros docentes cuando este afirma que la educación propia está vencida por aquella educación de tipo estatal.

*Manuel: ahí están en lucha más bien. Pero más gana la convencional que la propia.*

*L. C.: Actualmente ¿cómo lo percibe?*

*M: Actualmente pues ya vencidos por la occidental (Entrevista con Manuel P. – Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

Y añade la presencia de oposición hacia la educación propia desde la misma planta de profesores de la institución.

*L.C: desde que usted inició (como profesor) ¿cómo ha sido esa competencia (aquella que señala entre educación propia y educación convencional)?*

*Manuel: la competencia es que pues nosotros tratamos de poner algo, el conocimiento propio, y los otros. Incluso, los propios maestros dicen que no que eso no, es que eso está mal. (Entrevista con Manuel P. – Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

Lo étnico, es decir todos aquellos elementos raciales, culturales, lingüísticos, religiosos, entre otros que le dan la identidad a un grupo (Stavenhagen, 1984), en este caso a los pastos, y que son los elementos que fundamentalmente se buscan transmitir a los estudiantes a través de la educación propia, pueden percibirse son notoriamente superados por aquellos elementos contenidos en el modelo estatal. Vicente Cuaical Rector del Colegio Cumbe, identifica dos razones, una de ellas el hecho de que dicho tipo de educación estatal les abre las puertas a los indígenas estudiantes a una posible vida universitaria. El examen de estado, pruebas saber, es percibido por los profesores como uno de los principales indicadores, para la comunidad y las autoridades del cabildo, que define el éxito o el fracaso de la aplicación de la educación propia e intercultural. Además, muchas de las expectativas tanto en padres de familia, estudiantes, profesores y comunidad se centra en el ingreso de los estudiantes a la

universidad. Como se ha señalado anteriormente, lo propio es por tanto considerado algunas veces como un conocimiento que no aporta a dicho objetivo.

Entonces la misma comunidad, las mismas autoridades dicen no, al colegio le fue mal en el ICFES. Entonces la misma comunidad, el mismo cabildo nos dan desbaratando las propuestas. Nos dicen muestren muchos más resultados. Entonces ¿Qué toca hacer? Intensificar la intensidad horaria, dictar más horas en matemáticas, más horas en ciencias naturales, más horas en ciencias sociales y dejar un poquito más débil la parte indígena, dejar más débil la parte agropecuaria. (Entrevista a Vicente Cuaical Resguardo Indígena de Cumbal 19 de mayo de 2016).

Además de establecer en este sentido, como uno de las principales dificultades para desarrollar de forma óptima la educación propia. Se señala entonces que el Estado no reconoce el trabajo sobre el fortalecimiento de la identidad étnica en los estudiantes. Sumado a esto señala, la falta de formación de los profesores en torno a lo étnico que repercute en la calidad de la educación propia transmitida a los estudiantes, situación que la captan la mayoría de sus compañeros, cuando se refieren, por ejemplo, a que no se efectúa un trabajo en equipo entorno a la valoración de los conocimientos propios por parte de todos los docentes. Añadiéndose además en algunos casos la falta de apropiación de la identidad indígena por parte de algunos profesores.

*L.C: entorno a la interculturalidad, como se ve dentro del colegio, se supone que los conocimientos se deben entrelazar entre sí, pero ¿cómo ve usted esto? ¿Prima lo propio o prima lo de afuera?*

*Esteban: es relativo, porque esa parte es subjetiva no es objetiva. Hay veces se vuelve objetiva, a veces subjetiva, porque yo como docente puedo querer rescatar lo propio, pero de pronto habrá otro profesor que no, que lo hace por cumplir aquí, y eso influye en el estudiante. Créame.*

*L.C: ¿depende entonces de la capacidad del profesor...? (interrumpe)*

*Esteban: Un estudiante que escuche en la casa “ah estos indios esto” (lo dice simulando desprecio), entonces él dice “eso casi que no me va a mí”, pero eso no lo dice acá, pero él viene preparado mentalmente. Entonces es subjetivo habrá unos que de alguna manera lo acepten y les guste, pero otros que no lo aceptan ni tampoco les gusta y otros que lo harán porque les toca. Y lo mismo*

*les toca a los profesores. (Entrevista con Esteban G – Coordinador académico colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

Se reconocen las falencias al momento de aplicar un modelo de educación propia e intercultural lo que nos llevaría a contemplar un panorama con respecto a la aplicación de la educación propia en el Colegio Cumbe un tanto incierto

*L.C.: Mirando todo lo anterior, ¿cree que el colegio ha consolidado un modelo de educación propia?*

*Esteban: No, no. Nosotros tenemos falencias hasta en el mismo PEC.*

*L.C.: ¿Cuáles son esas falencias?*

*Esteban: Eh... no hay una estructura clara. Como por decir, cómo se va implantar la educación propia O cómo está la educación propia conjugada o implementada institucionalmente dentro del currículo. Hay una materia, pero no es suficiente. La transversalidad, todo mundo hablamos de transversalidad, pero algunos docentes medio la entendemos, otros la entienden y no la quieren ejercer y otros de pronto no la entienden. Eso es muchas falencias institucionalmente el PEC tendríamos que volverlo revisar. . (Entrevista con Esteban G – Coordinador académico colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

Pero por otro lado las percepciones de los profesores cuando observan la trayectoria de la institución se orienta hacia un aspecto positivo. La identidad étnica, adoptada en la institución, le permite al colegio diferenciarse, como establece Bartolomé (2006), es decir demarcar simbólicamente unas fronteras y distinguieres de los demás, en este caso de las instituciones educativas urbanas que manejan un modelo de educación estatal.

*L.C.: ¿Cuáles son los logros de este colegio? ¿Cuáles cree que son?*

*Esteban: El reconocimiento creo yo. Primero porque se formó como tal para eso, para generar estudiantes diferentes a los demás, que tienen grandes ventajas. Que saben lo apropiado o el saber menor en este caso y tienen la otra gran ventaja de que saben lo propio. Saben dos cosas. Los que estudian en un colegio académico no tienen esa ventaja de saber lo que sabemos nosotros. Ese es un avance que hemos tenido como tal. (Entrevista con Esteban G –*



*Coordinador académico colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

## **7. Los estudiantes.**

De acuerdo con Castells (2000) el elemento que genera distinción es un atributo cultural o un conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad sobre un resto de fuentes de sentido de un sujeto. En nuestro contexto puede identificarse como atributo o conjunto de atributos culturales todos aquellos que refieren a una herencia o acervo cultural a fin a la comunidad pasto. Muchas veces los actuales pastos se identifican como renacientes es decir como aquellas nuevas generaciones que se desprenden de un tronco o linaje que ha ido manteniéndose en el tiempo (Rappaport, 2005).

*Hablé con una de las estudiantes con la cual he establecido mayor familiaridad. Décimo grado. Le pregunté sobre su opinión acerca de la educación propia que se les dicta en el colegio. La estudiante poco familiarizada con el término me pregunto qué era la educación propia. Continuando la conversación le pregunté sobre sus conocimientos de lo indígena y me respondió que no sabía mucho. Creí que su falta de respuesta podría ser por timidez, continuamos la conversación, intercalé preguntas del colegio con preguntas más cotidianas. Las respuestas entorno a los temas relacionado con el colegio fueron limitadas o negativas. Al final hice una pregunta específica sobre si conocía el nombre de la comunidad a la que pertenece, pero ella no supo responder. (Diario de campo, 18 de junio de 2016).*

La percepción de los docentes entorno a como los estudiantes reciben la educación propia deja entrever, que, por parte de los estudiantes, no existe una alta apropiación de la identidad como podría pensarse. Aunque el anterior caso, de conversación con la estudiante, podría considerarse como excepcional, muestra una de las realidades que se presentan dentro de la institución, la cual se remite a la indiferencia o poca familiaridad de algunos estudiantes con respecto a aquellos atributos culturales que los diferencian y los identifican como indígenas pastos. En su mayoría la percepción de los docentes del

colegio se muestra acorde a la idea de que el interés de los estudiantes por lo propio disminuye proporcionalmente entorno al grado al que estos ascienden.

*L.C: sobre los estudiantes ¿cómo cree que ellos han sumido la educación propia?*

*Manuel: pues así subiendo (el nivel escolar) ahorita más bien poco, porque los que están del grado de bachiller ya no le jalan mucho. Pues eso es lo que me preocupa. Llegan al diez y al once y eso se pierde totalmente.*

*L.C.: o sea ¿cómo ve el des balance?*

*Manuel: el desequilibrio mas bien. (Anota). Es que ellos tienen ese conocimiento y poco a poco lo van perdiendo en ese sentido. Más la van cogiendo a lo occidental que a lo nuestro. Entonces el pretexto de ellos es que ¿y el ICFES qué? (Entrevista con Manuel P. – Profesor colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 18 de octubre de 2016).*

Sin embargo, también existen percepciones que apuntan a que la educación propia posibilita un mayor reconocimiento de los estudiantes con dichos temas, siempre y cuando el ejercicio de aplicación se dé desde edades tempranas.

*L.C.: ¿Cómo cree que reciben los estudiantes la educación propia?*

*Miriam: Verá, si uno, por ejemplo, si uno como docente se apropia de esto le dan ese espacio. Los niños si responden. Pero desde pequeños. Pero vaya por ejemplo a un once de improviso ahí, eso si no les gusta nada. (...) los niños pequeños ellos si trabajan, si les gusta. Pero los niños grandes son como bien difícil. Entonces ahí hay que enfatizar. (Entrevista con Miriam –Profesora colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 23 de junio de 2016).*

Sin embargo, a pesar de la percepción un tanto pesimista sobre como los estudiantes reciben la educación propia., puede captarse como estudiantes que provienen de colegio urbanos perciben y valoran las diferencias, la enseñanza de los conocimientos propios.

*Al entablar una conversación con varios estudiantes sobre la educación propia en el colegio Cumbe una de las estudiantes refiere a su proceder reciente de un*

*colegio de tipo urbano diciendo “aquí es un poco diferente, allá no enseñaban esto, se refiere al tejido, es bonito” (Diario de campo, junio 20 de 2016)*

De esta misma forma puede observarse como entre los estudiantes que aspiran a cargos en el cabildo estudiantil del colegio hay quienes manifiestan en sus propuestas puntos que busquen generar una mayor apropiación de la identidad pasto en sus compañeros.

*La aspirante gobernadora en su punto noveno añade “se revisará por todos los salones y estudiante que no porte su uniforme será anotado y se aplicará usos y costumbres de nuestro territorio cumbaleño” propone también “hacer salidas pedagógicas con todos los estudiantes de la institución para que aprendamos más sobre nuestro territorio y aprendamos a valorarlo”*

Otro del estudiante, candidato a regidor, propone la revitalización del museo del colegio, de la tal forma que sirva como una herramienta para fortalecer la identidad indígena. “Propongo que cada uno de los estudiantes traiga de su casa un objeto que sea ancestral, por ejemplo: tasas, ollas de barro. Para así lograr que nuestro museo que ha estado abandonado se recupere”. Añade el estudiante, “el que traiga un objeto de este tipo, tendrá una nota o un incentivo”

*L.C.: a modo de reflexión ¿cómo percibe que la educación propia está impactando a los estudiantes?*

*Esteban: ¿dentro de la institución? –Sí- yo creo que no debemos obligar al estudiante, es cuestión de llevar al estudiante a que el mismo descubra lo importante que es saber lo nuestro y la otra es cuestión de que se convenza (...)*  
*(Entrevista con Esteban G – Coordinador académico colegio Cumbe, Resguardo Indígena de Cumbal, 15 de febrero de 2017).*

## FOTOGRAFÍAS

### Fotografía 1



**Autor:** Luis Carlos Cuaical

**Título:** Composición, entorno físico Institución Educativa Técnico Agropecuario Indígena Cumbe

**Fecha:** 18/10/2016

**Descripción:** fotografías tomadas desde el punto central de la organización de las aulas del colegio “Cumbe” puede observarse como a excepción de la fotografía ubicada en parte inferior izquierda, referente al Oeste, el entorno dedicado a la siembra denominado chagra se encuentra invadido por malezas. Puede apreciarse la ausencia de una estructura física unificada y al contrario la presencia de amplios espacios verdes.



## Fotografía 2



**Autor:** Luis Carlos Cuaical

**Título:** desyerbando almacigo de arboles nativos.

**Fecha:** 27/05/2018

**Descripción:** tres estudiantes de grado decimo realizan labores de deshierbe en el vivero de árboles nativos, durante la clase de agrícola. El entorno de vivero al igual que la chagra se encuentra también en un relativo descuido.

### Fotografía 3



**Autor:** Luis Carlos Cuaical

**Título:** Trabajo en la chagra

**Fecha:** 26/08/2016

**Descripción:** estudiantes de décimo grado realizan riego de cal en uno de los cuatro sectores del círculo central destinado para la chagra. La actividad se realizó durante la clase de agrícola. Tanto hombres y mujeres participaron en el riego de cal cuyo objetivo principal es preparar el terreno para su posterior siembra.



#### **Fotografía 4**



**Autor:** Luis Carlos Cuaical

**Título:** representación teatral en el día de la madre.

**Fecha:** 26/05/2016

**Descripción:** grupo de estudiantes realizan la representación teatral de la anunciación del ángel Gabriel a Santa Isabel. Los repasos para la obra de teatro se realizaron durante la clase de pecuaria. El día fue celebrado unas fechas posteriores a la fecha real del día de la madre debido a distintos inconvenientes que retrasaron el evento.

## CONCLUSIONES

- Es de importancia señalar que tanto la lucha por el territorio, vivenciada en los años de 1970, como las actuales manifestaciones de lucha por la educación propia, forman parte de un proceso macro, emprendido por las comunidades indígenas en el caso colombiano. El cual refiere a la recuperación de la cultura propia que, como ya se señaló con anterioridad, busca reafirmar una identidad étnica en las nuevas generaciones. Se trata entonces de un tejido de reclamaciones dirigidas hacia el Estado y la sociedad colombiana, buscando generar espacios de bienestar o buen vivir que permitan recuperar y fortalecer, la cultura y; por lo tanto, la identidad étnica. La educación propia se muestra entonces como una propuesta de tipo contra cultural, una propuesta que establece diferencias con los modelos educativos e, inclusive, etnoeducativos propuestos por el Estado colombiano. Es de importancia anotar como la educación propia busca diferenciarse de la política etnoeducativa propuesta por el Estado. El modelo etnoeducativo ha sido comprendido por las comunidades indígenas como un proceso importante que posibilitó y fortaleció una lucha más abierta en favor de las identidades propias. Sin embargo, también ha sido percibido como un modelo limitado y que permitió esencializar desde el Estado un solo ideal sobre lo que debía entenderse por indígena desconociendo distintas particularidades de estas comunidades. La educación propia por tanto ha sido comprendida como un proceso que parte desde el seno las comunidades, un modelo alternativo que no busca ser una especie de programa educativo estandarizado a nivel nacional. Es decir una educación propia planteada a partir de la comprensión de las fortalezas y debilidades de cada pueblo.
- La educación propia en el contexto nacional pareciera un proceso relativamente reciente, una manifestación iniciada en los años de 1970 y afianzada después de 1991. Sin embargo, siembra sus bases en ahora referentes históricos, para los pueblos indígenas, como Manuel Quintín Lame, a principios del siglo XX y en el caso del pueblo de los pastos, deforma aún más anterior, a partir principio del siglo XVI, mediante la figura de Juan Chiles. En tal sentido, la educación propia se expresa como una preocupación tratada y discutida por las comunidades indígenas de forma anterior a la década de 1970.



- Sobre la educación propia en el colegio Cumbe, puede decirse, por el momento, que se identifican cierto tipo de tensiones con respecto a la validez de un modelo propio e intercultural o un modelo de tipo estatal, en este sentido, al parecer, en el seno de la comunidad indígena de los pastos de Cumbal aún no se ha podido superar satisfactoriamente esta discusión. Desde las percepciones de los profesores y directivos, se muestra de forma notoria la presencia y peso de una cultura hegemónica sobre la cultural propia de los pastos en el Resguardo del Gran Cumbal. Por una parte, entonces, se legitima en mayor medida por padres de familia, estudiantes e inclusive profesores, a la educación formal dictada por el Estado, puesto que esta es vista como el camino que permite acceder a mejores condiciones de vida, aquí el modelo a seguir viene de la sociedad dominante (la profesionalización y la salida del resguardo se perciben como los principales objetivos). Lo anterior hace que en cierto sector del estudiantado y de la comunidad, la educación propia sea percibida como un ejercicio poco útil, con vagas implicaciones para el futuro de los comuneros e inclusive llegando a considerarla como un posible obstáculo para poder desempeñarse por fuera del territorio, en campos de tipo laboral y profesional, debido a que se entiende que la educación propia no brinda las herramientas suficientes para acceder a dichos espacios y que por el contrario es la educación de tipo convencional la que sí lo hace.

Pero también están quienes defienden a la educación propia e intercultural argumentando la importancia del fortalecimiento de la identidad propia. En este grupo suelen estar docentes, directivos, mayores, estudiantes y padres de familia, afines a los ideales del movimiento indígena, que buscan la valoración de un conglomerado de elementos étnicos dirigidos a la búsqueda de un bienestar comunitario, es decir, del buen vivir.

A partir de lo anterior, es bastante claro+ que, a lo largo de la experiencia de esta institución, desde su fundación hasta la actualidad, no se ha podido establecer un equilibrio entre los componentes de lo propio y convencional. Es decir, una educación a plenitud de tipo intercultural.

- Con respecto a los estudiantes y la forma en cómo incide el modelo de educación propia e intercultural en los procesos de configuración identitaria puede establecerse, a partir de las percepciones de los profesores y directivos, que los estudiantes reciben de forma plena los contenidos de la educación propia

en las edades tempranas. Sin embargo, lo anterior no es garantía de que la valoración y apropiación de la identidad étnica se cristalice en el proceso de maduración de los estudiantes. Considerando la grafía de la espiral puede observarse como en edades tempranas los estudiantes reciben de los docentes una mayor formación en lo propio. Sin embargo, durante el recorrido a grados superiores esta formación no se brinda de forma sostenida permitiendo que el estudiante de forma gradual sea influenciado en mayor medida por aquella educación desprendida de la sociedad dominante. Muchas percepciones apuntan a la poca apropiación de la identidad y dan cuenta que en un sector del estudiantado existe indiferencia y desconocimiento hacia lo propio. Aun cuando lo anterior suceda, no significa que la aplicación de la educación propia en el colegio sea un fracaso, como se señala desde sectores ajenos a la comunidad, esto por cuanto puede establecerse como en otro sector de la población estudiantil existe una apropiación de la identidad indígena que no solo la valora y comparte, sino que propone, en cierta medida, estrategias para generar espacios que fortalezcan la aplicación de la educación propia. el espacio del Colegio Cumbe permite a los estudiantes, aunque no de forma óptima, la valoración y difusión de los conocimientos propios.

- Debe considerarse a la educación propia como un proceso complejo que no les atañe solamente a las instituciones educativas. Como explican los mayores, esta educación se desarrolla en diferentes espacios como: la chagra, la guanga, la minga, el fogón. Los anteriores son entendidos como espacios fundamentales para la aplicación de educación propia que bien pueden recrearse en los colegios, pero no transmitir “la magia” real del espacio cotidiano cuando este surge en las familias y en la misma comunidad. Por lo anterior esta es una de las mayores tensiones de la educación propia puesto que parte de la comunidad indígena, encabezada por los mayores, percibe que no es posible el desarrollo de una educación propia en el salón de clases, las instituciones educativas son vistas como entornos que pueden brindar a los estudiantes conocimientos básicos o información sobre la cultura indígena de los pastos. Pero también está un sector liderado por los docentes y directivos del colegio Cumbe que por el contrario considera al espacio del colegio como adecuado y propicio para replicar los espacios de la educación propia, espacio que es visto no como una limitante si no como el entorno que posibilita la confluencia de conocimientos y

prácticas en favor del fortalecimiento de la identidad pasto. A partir de lo anterior podrá entenderse que el ejercicio de la educación propia exige un entramado de responsabilidades compartidas que encierra a toda la comunidad indígena.

- Aunque podría parecer que el colegio “cumbe” ha renunciado de cierta manera al modelo de educación propia, hay que señalar que en el momento se encuentra en proceso de aplicación de una nueva propuesta de educación propia e intercultural. Como lo señala el coordinador académico y profesor de clase de agrícola, debe y puede aplicarse una educación propia en una forma más horizontal y evitando las separaciones de lo propio con respeto a lo convencional, de ello es muestra su acción en la clase de agrícola, además de la acción de profesores de la áreas de filosofía, ciencias sociales y artística, que intentan integrar lo propio en sus clases, claro está además con la ayuda de los proyectos de aula. Hasta ahora las percepciones sobre la aplicación de la educación propia en el colegio no son altamente optimistas, se muestran de forma reservada, pero valorando la acción histórica que el colegio Cumbe ha tenido en el contexto regional, siendo que fue una de las primeras instituciones educativas en retomar e intentar inculcar en los estudiantes los saberes propios de la comunidad pasto. Considerando también que el colegio Cumbe consigue entablar desde su estructura física una relación íntima de la educación propia con los conceptos de la cosmovisión del pueblo pasto, en referencia al ordenamiento de las aulas bajo el concepto de la espiral, los componentes de la chagra circular y la futura construcción de una casa del pensamiento en el epicentro de todo este ordenamiento físico, pueden identificarse ciertas potencialidades con las cuales cuenta esta institución educativa para fortalecer el trabajo entorno a el fortalecimiento de una educación propia e intercultural.

## **Bibliografía.**

AGREDA, Antonia (1999), “La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia” en Aguirre Lisch, Daniel G. (Compilador), *Culturas, lenguas, educación. Memorias*, Barranquilla (Colombia), Universidad del Atlántico, pp. 256- 263.

ALPALA, Miguel Ángel (2008), *El derecho mayor en el pueblo indígena de los pastos*, Ipiales (Colombia), CEDIGRAF.

ANDRADE, Margot (2010), “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración” *Revista de Historia Regional y Local*, año 2011, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 156-171.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2006), *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América latina*, México, siglo XXI, pp. 72.

CABILDO INDÍGENA DEL GRAN CUMBAL (2009), *Ley interna “Derecho Mayor” del Resguardo del Gran Cumbal*. Cumbal (Nariño).

CALERO, Luis Fernando (1991), *Pastos, Quillacingas y Abades 1535-1700*, Biblioteca Banco Popular, Colección Textos Universitarios, Bogotá.

CARDONA, Marta, ECHEVERRI Álvaro (1999), “Elementos para una caracterización de la educación “indígena” en el Departamento del Amazonas” en Aguirre Lisch, Daniel G. (Compilador), *Culturas, lenguas, educación. Memorias*, Barranquilla (Colombia), Universidad del Atlántico, pp. 214- 224.

CASTELLS, Manuel (2000), *La era de la información*, volumen II – El poder de la identidad, Siglo XXI, México.

CASTILLO, Gonzalo (1971), “Introducción”, Lame Quintín: *En defensa de mi raza*, Bogotá, Comité de Defensa del Indio, pp.11-45.

CASTILLO, Luis Carlos (2007), *Etnicidad y nación: El desafío de la diversidad en Colombia*, Cali-Colombia, Universidad del Valle, Programa Editorial.

CIEZA DE LEÓN, Pedro (2005), *Crónica del Perú, el señorío de los Incas*, Venezuela, Colección Clásica, Fundación Biblioteca de Ayacucho.

CONCEPI, (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas) (2013), “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio -S.E.I.P-” texto completo, URL: [http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO\\_INDIGENA/seip.pdf](http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO_INDIGENA/seip.pdf), última consulta 13 de abril de 2015.

CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) (1978), *Consejo Regional Indígena del Cauca. Diez años de lucha historia y documentos*, Bogotá, Editorial CINEP.

\_\_\_\_\_ (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia programa de educación bilingüe e intercultural*, Editorial Fuego Azul, Bogotá. Texto completo, URL: <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/pebi.pdf>, última consulta 13 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_ (2010), “Como pensaba Benjamín Dindicué sobre la educación propia”, *Revista de etnoeducación c’ayuc’e*, núm. 4 junio, 2000, pp.28-30.

ENRÍQUEZ, Martha y Chaves, Stella (2012), *La educación propia y la experiencia educativa del CRIC de 1970 – 1991: experiencia zona norte del Cauca*, Cali – Colombia, Universidad del Valle, Tesis de grado.

FRIEDE, Juan (1972), *El indio en lucha por la tierra: historia de los resguardos del Macizo Colombiano*, Bogotá, Editorial la Chispa.

GIMÉNEZ, Gilberto (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio – diciembre de 1997, pp. 9 – 27.

GONZALES, Fernando E. (2006), *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado Nación en Colombia (1830-1900)*, Medellín, La Carreta Editores E.U.

GONZALES, Margarita (1970), *El resguardo en el nuevo reino de granada*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Dirección de Divulgación Cultural.

GROOT DE MAHECHA, Ana María y HOOYKAAS, Eva María (1991), *Intento de delimitación del territorio de los grupos étnicos Pastos y Quillacingas en el altiplano nariñense*, Bogotá, Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales N° 48.

GROS, Christian (1991), *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*, Bogotá (Colombia), Fondo Editorial CEREC.

\_\_\_\_\_ (2005), “Nacionalizar al indio, etnizar la nación: América Latina frente al multiculturalismo”, *Revista sociedad y economía*, año 2005, núm. 9, octubre, pp. 107-119.

\_\_\_\_\_ (1997), “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”, en: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (eds.), *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia*, Bogotá, Icanh, pp. 15-59.

GUERRERO, Gerardo León (1998), *Estudios sobre el Municipio de Cumbal*, Bogotá-Colombia, Gerardo León Guerrero.

HOUGHTON, Juan (1998), “¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? algunas hipótesis”, en: María Trillos Amaya (compiladora), *lenguas aborígenes de Colombia, memorias, educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 52-67.

JIMÉNEZ, Néstor (1998), “Etnoeducación: política oficial para la educación en comunidades indígenas”, en: María Trillos Amaya (compiladora), *lenguas aborígenes de Colombia, memorias, educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 38-42.

LAME, Manuel Quintín (1971), *En defensa de mi raza*, Bogotá, Comité de Defensa del indio.

\_\_\_\_\_ (1973), *Las luchas del indio que bajo de la montaña al valle de la “civilización”*, Bogotá, Comité de Defensa del Indio.

LAURENT, Virginie (2005), *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998*, Bogotá-Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.

MAMIAN, Dumer (1996), “Los Pastos” en *Geografía humana de Colombia, región andina centra*, Colección Quinto Centenario, Tomo IV volumen I, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá

MENESES, Ana Isabel (2009), *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la universidad del valle 2001-II-2006*, Cali, Universidad del Valle, tesis de pregrado

PALECHOR, Libio (2010), “Etnoeducación, política de estado... educación propia, propuesta de los pueblos indígenas” en: *Revista educación y cultura*, núm. 86, marzo, pp. 36-38

PECI (Plan Educativo Comunitario Intercultural) (2004), *Los Pastos, Yachaykuna Minka*, Nariño, PECI.

RAPPAPORT, Joanne (2005), *Utopías interculturales, intelectuales públicos, experimentación cultural y pluralismo étnico en Colombia, 1990-1998*, Bogotá-Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.

\_\_\_\_\_ (2005), *Cumbe renaciente, una historia etnográfica andina*, Bogotá-Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.

\_\_\_\_\_ (1988), “La organización socio-territorial de los pastos: una hipótesis de trabajo” en: *Revista de Antropología*, vol., IV, N° 2, Universidad de los Andes, Bogotá.

RESTREPO, Eduardo, (2004), *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michael Foucault*, Cauca – Colombia, Editorial Universidad del Cauca.

ROCHA, Miguel (2010), “Una mirada a los ojos del presente”, en: M. Rocha, *Antes el Amanecer, Antología de la Literaturas Indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*”, Bogotá, Ministerio de Cultura, Tomo 2, pp. 164-17.

ROJAS, José María (2012), *Campesinos e indios en el sur occidente colombiano*, Cali-Colombia, Universidad del Valle, Programa Editorial.

RUANO, Aldemar (2011), *Kupan. El hablar del hombre, el lenguaje del animal, toponimias – antroponimia*, Ipiales (Colombia), CEDIGRAF.

SEVILLA, Casas Elías (1986), *La pobreza de los excluidos, economía y sobrevivencia en un resguardo indígena del cauca*, ETHNOS.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1984), “Notas sobre la cuestión étnica”, *Estudios sociológicos de El colegio de Mexica*, 2(4), pp. 135-167.

TARAPUES, Marisol (2013), *Formas de estatalidad y clientelismo político en el gobierno indígena del resguardo de Cumbal 2002-2007*, Cali-Colombia, Universidad del Valle, Trabajo de grado.

TARAPUÉS, Efrén (2010), “Las metáforas de Taita Juan Shiles (1758)” en Rocha, Miguel (comp), *Püitchi Biyá Uai. Puntos aparte*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, pp. 134-147.

URIBE, María victoria (1977-8), “Asentamientos prehispánicos en el altiplano de Ipiales, Colombia”, *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. XXIII; pp. 57-196, Bogotá.

VALENZUELA, Leónidas, TARAMUEL, Iván y CUAICAL, José (coords.) (2017), *Ley Mayor del Resguardo del Gran Cumbal*, Cumbal (Nariño), Cabildo Indígena del Gran Cumbal.



WADE, Peter (2000), *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito – Ecuador, Ediciones ABY – YALA.

\_\_\_\_\_ Peter (2006), “Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas)” *Tabula Rasa*, núm.4, enero- junio, pp. 59-81.

YULE, Marcos (1998), “La educación indígena en el Cauca.”, en: María Trillos Amaya (compiladora), *lenguas aborígenes de Colombia, memorias, educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes.

### **Entrevistas:**

#### **Mayores – Ex cabildantes**

- Taita Efrén Tarapués (ex regidor y ex senador de la República)
- Salomón Cuaical (ex regidor y ex consejero Mayor )
- Gilberto Valenzuela (ex regidor)
- Emiceno Chirán (ex gobernador)
- Alonzo Valenzuela (ex gobernador)

#### **Docentes y directivos Colegio Agropecuario Indígena Cumbe**

- Vicente Cuaical (Rector Colegio Agropecuario Indígena Cumbe (2006- actualidad)
- Esteban Gangotena (Coordinador Académico)
- Olegario Valenzuela (docente)
- Manuel Peregüeza (docente)
- Miriam Leiton (docente)
- Lorena Córdoba (docente)

#### **Comuneros**

- Luis Alpala
- Docente Institución Educativa Divino Niño Jesús